

Série Educar

Ensino Superior



Editora Poisson
(organizadora)

Série Educar - Volume 33
Ensino Superior

1ª Edição

Belo Horizonte
Poisson
2020

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos
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

**Série Educar- Volume 33 - Ensino Superior
/Organização: Editora Poisson Belo
Horizonte-MG: Poisson, 2020**

Formato: PDF

ISBN: 978-65-86127-23-2

DOI: 10.36229/978-65-86127-23-2

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1. Ensino Superior 2. Educação 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: A formação de Bibliotecários para atendimento à comunidade surda: Um relato de experiência no sistema de bibliotecas da Universidade Federal do Ceará ... 6

Cauê Jucá Ferreira Marques, Clemilda dos Santos Sousa, Giordana Nascimento de Freitas e Silva

DOI: 10.36229/978-65-86127-23-2.CAP.01

Capítulo 2: Gramática social e diversidade cultural.....14

Maria Odete da Rosa Pereira, Clara da Rosa Pereira, Maria Escarlata Pereira, Juliana Soares

DOI: 10.36229/978-65-86127-23-2.CAP.02

Capítulo 3: O papel da universidade aberta da terceira idade-Unati: Uma proposta em atividades universitárias e qualidade de vida.....22

Maria Lucimar dos Santos Alves, Vanusa do Nascimento, Euler Esteves Ribeiro, Ednéa Aguiar Maia Ribeiro, Hanna Xandra da Silva Trindade, Stella Regina Folhadela Torres

DOI: 10.36229/978-65-86127-23-2.CAP.03

Capítulo 4: Autoridade e autoritarismo em sala de aula do Ensino Superior.....29

Marco Antônio Rossi

DOI: 10.36229/978-65-86127-23-2.CAP.04

Capítulo 5: O ensino dos conceitos da sustentabilidade nos melhores cursos de Engenharia Civil e de Produção na região Nordeste35

Emilia Rahnemay Kohlman Rabbani, Alyx Diêgo Oliveira Silva, Juliana Ferreira Bezerra Mocock, Felipe Guilherme de Oliveira Melo

DOI: 10.36229/978-65-86127-23-2.CAP.05

Capítulo 6: Aprendizagem baseada em problemas em cursos de graduação em Engenharia.....44

Ricardo Luiz Perez Teixeira, Max Leandro de Araújo Brito, Priscilla Chantal Duarte Silva, Cynthia Helena Soares Bouças Teixeira

DOI: 10.36229/978-65-86127-23-2.CAP.06

Capítulo 7: Química dos alimentos: “Jogo da Memória” uma nova didática em sala de aula.....52

Geovana Costa Aguiar, Dayanne Cipriano Costa da Silva, Álvaro Ventorini Vasconcelos, Sarah Geysa de Oliveira Ribeiro, Maria da Conceição Tavares Cavalcanti Liberato

DOI: 10.36229/978-65-86127-23-2.CAP.07

Capítulo 8: Orientação sobre Imposto de Renda Pessoa Física por meio do Projeto Conheça o Leão na cidade de Rio Verde, Goiás55

Rafael Crisóstomo Alves, Ricardo Neves Borges

DOI: 10.36229/978-65-86127-23-2.CAP.08

Capítulo 9: Capítulo 4: A Polisssemia do conceito de Blended Learning.....59

Luciana Maria Borges, Rosemara Perpetua Lopes

DOI: 10.36229/978-65-86127-23-2.CAP.09

Capítulo 10: Conversa sobre o uso da internet/webquest no curso de Pedagogia da UEPB: O que dizem os alunos que atuam nos anos iniciais?.....65

Maria José Guerra, Maria Lúcia Serafim

DOI: 10.36229/978-65-86127-23-2.CAP.10

Capítulo 11: As monitorias como espaços para formação inicial de professores de matemática74

Sinara Pereira da Silva, Marcos Antonio Santos da Silva, Mateus Silva Alencar, Pablo Henrique Mendes Lima, Sinval de Oliveira

DOI: 10.36229/978-65-86127-23-2.CAP.11

Capítulo 12: Programa residência pedagógica: Interlocações na formação inicial da docência em uma Instituição de Ensino Superior (IES) de SC.80

Wanderléa Pereira Damásio Maurício, Ana Cristina da Silva Hoffmann

DOI: 10.36229/978-65-86127-23-2.CAP.12

Capítulo 13: A pesquisa no ensino de língua portuguesa: Reflexões a partir das vivências no PIBID84

Harlle Silva Costa, Denise Queiroz Santos, Edeneide Alves Nascimento Putumuju, Elania Silva Ferreira

DOI: 10.36229/978-65-86127-23-2.CAP.13

Capítulo 14: Curso de Pedagogia: Novas perspectivas de atuação.....90

Adriana Gavião Bastos, Ariane Rodrigues de Andrade, Emilio Rafael Tranquilin, Poliana Egidia Moreira, Vitória Ribeiro Thezolin

DOI: 10.36229/978-65-86127-23-2.CAP.14

Autores:.....97

Capítulo 1

A formação de Bibliotecários para atendimento à comunidade surda: Um relato de experiência no sistema de bibliotecas da Universidade Federal do Ceará

Cauê Jucá Ferreira Marques

Clemilda dos Santos Sousa

Giordana Nascimento de Freitas e Silva

Resumo: A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida por meio da Lei 10.436/02, a qual foi regulamentada pelo Decreto 5.626/05, que determina a oferta da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e dá outras providências. Dez anos depois, quando promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei 13.146/15, foram apresentadas seis barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência no país, entre elas a barreira informacional. Com o aumento dessa demanda na Universidade, surgiu no ano de 2018, a Seção de Atendimento a Pessoas com Deficiência (SAPD) no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Ceará (UFC), que desenvolve, dentre outros, o projeto “Deficiência e preconceito: textos e contextos”. Este busca capacitar os bibliotecários do Sistema para o atendimento a usuários com deficiência, oferecendo atividades como o minicurso de Libras, objeto deste relato de experiência. Amparado nas produções de Sousa et al. (2010), Quadros (1997), Skliar (1997), Gesser (2012) e na legislação vigente (BRASIL, 2002; 2005; 2015), objetiva apresentar as impressões dos bibliotecários participantes do minicurso de Libras ofertado pela SAPD entre 8 de abril e 6 de maio de 2019, analisando a qualidade do atendimento antes e depois da experiência, bem como a mudança de concepção sobre surdez, sujeito surdo e língua de sinais. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário misto aplicado entre os dias 2 e 7 de julho de 2019 por meio do qual se constatou a melhoria no atendimento aos usuários surdos e a necessidade de um processo contínuo e duradouro de capacitação.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais, Biblioteca Universitária, Pessoa com Deficiência, Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida por meio da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, marco legal e histórico no qual o Estado se compromete a apoiar o uso e a difusão dessa língua. Três anos mais tarde, o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 regulamenta essa lei e estabelece ações que garantam aos surdos brasileiros o acesso à educação e à informação em sua língua materna, tratando, entre outros aspectos, da inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e do curso de Licenciatura em Letras Libras.

Para atender à demanda da legislação, a Universidade Federal do Ceará propôs em 2012 a implantação do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), vinculado ao Centro de Humanidades, dando prioridade aos candidatos surdos na oferta de vagas. Com isso, o número de estudantes surdos cresceu consideravelmente na UFC. De acordo com a Secretaria de Acessibilidade – UFC Inclui – há um total de 359 estudantes com deficiência regularmente matriculados, dos quais 58 são surdos e deficientes auditivos¹, dado que representa 0,85% dos índices nacionais: 6.789 estudantes universitários surdos e deficientes auditivos (INEP, 2018).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, promulgada tardiamente em relação aos demais mecanismos legais, define as seis barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência no Brasil, a saber: urbanística, arquitetônica, nos transportes, nas comunicações, na informação, atitudinal e tecnológica. Sobre educação, a Lei estabelece que, cabe ao poder público, promover a construção de um sistema educacional que propicie o aprendizado permanente mediante a salvaguarda de circunstâncias que permitam o acesso, a permanência e atuação efetiva das pessoas com deficiência em todas as fases do ensino.

Para tanto, preconiza que devem ser disponibilizados serviços e produtos acessíveis que excluam as barreiras no ambiente escolar e acadêmico e oportunizem a inclusão. Com efeito, garantir permanência na Universidade significa, entre outras ações, desenvolver políticas institucionais de incentivo “à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis [...] com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação” (BRASIL, 2015).

Buscando sanar a barreira nas comunicações, na informação e na tecnologia, a Seção de Atendimento a Pessoas com Deficiência, vinculada ao Sistema de Bibliotecas da UFC foi criada enquanto política institucional no ano de 2018 com o objetivo de

[...] atender à comunidade acadêmica com deficiência em suas demandas por informação científica, durante seu processo de ensino-aprendizagem, através de ações que efetivam a acessibilidade no Sistema de Bibliotecas da UFC, em parceria com as comissões especializadas de estudo conforme sua singularidade e demais unidades acadêmicas envolvidas no processo de inclusão (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2018).

Com atuação voltada majoritariamente à produção de material acessível para estudantes cegos e com baixa visão, a SAPD é incumbida de cinco eixos principais de atuação, entre estes destacamos o projeto “Deficiência e preconceito: textos e contextos” que, dentre outras atividades, promove capacitações, cursos e oficinas para os bibliotecários do Sistema, com o objetivo de aprimorar o atendimento a usuários com deficiência, bem como desmistificar conceitos equivocados sobre deficiência enraizados no imaginário social. Uma das ações vinculadas a esse projeto é a oferta de minicursos de Libras para os servidores do Sistema de Bibliotecas da UFC.

Nessa perspectiva, este estudo versa sobre a experiência de ensino de Libras com servidores ouvintes da Biblioteca Central do Campus do Pici Prof. Francisco José de Abreu Matos (BCCP) e da Biblioteca de Ciências Humanas (BCH). A coleta de dados se deu por meio de questionário misto, ou seja, com itens discursivos e de múltipla escolha, cujas respostas evidenciaram a melhoria no atendimento aos usuários surdos e a necessidade de um processo contínuo e duradouro de capacitação.

¹ Os surdos constituem-se enquanto comunidade organizada em torno das línguas de sinais, portanto consideram-na como marca da identidade surda. Desse modo, a surdez deixa de ser vista sob o campo da deficiência e passa a ser entendida como diferença linguística. Por outro lado, a legislação brasileira ainda trata essa comunidade sob o viés clínico-terapêutico, considerando-a deficiente (SKLIAR, 1997; BRASIL, 2005).

2. METODOLOGIA

A experiência que buscamos relatar aqui tem foco no ensino de Libras como L2 (segunda língua) para ouvintes servidores do Sistema de Bibliotecas da UFC. A princípio, elaboramos a ementa do minicurso, que foi ministrado por um bolsista da SAPD e também licenciando em Letras Libras. Tanto a Turma 1, na Biblioteca Central do Campus do Pici Prof. Francisco José de Abreu Matos (BCCP), como a Turma 2, na Biblioteca de Ciências Humanas (BCH), tiveram 6 participantes. Em cinco encontros com duração de 3h entre os dias 8 de abril e 6 de maio de 2019, buscou-se oferecer aos alunos condições básicas para comunicação com usuários surdos durante o atendimento. Na construção da ementa, buscamos aliar questões relacionadas à comunidade surda à língua de sinais:

Surdez: conceitos e terminologias; a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a modalidade visoespacial; cultura surda. Vocabulário básico; atividades de conversação. Sinalário referente à área de atuação profissional do público-alvo. Atividades de simulação de situações cotidianas na biblioteca. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2019, p. 1)

Os cinco encontros foram divididos da seguinte forma:

- 1º encontro: Libras? Que língua é essa? (GESSER, 2009); Surdez: conceitos e concepções; Alfabeto manual e números; Saudações; Diálogo sinalizado.
- 2º encontro: Setores e campi da UFC; Vocabulário voltado à universidade; Verbos simples; Mídias sociais; Diálogo sinalizado.
- 3º encontro: Animais; Termos e expressões da biblioteca; Atividade prática: Tira- dúvidas sobre a biblioteca.
- 4º encontro: Localidades públicas (em geral e do Ceará); Orientação espacial.
- 5º encontro: Revisão geral; Apresentação e discussão de vídeos em Libras; Diálogos sinalizados; Feedback geral do curso.

Dois meses após o término do curso, entre os dias 2 e 10 de julho de 2019, aplicou-se um questionário misto aos participantes com o objetivo de verificar a qualidade do atendimento a usuários surdos durante esse período. O questionário com três seções (Dados Pessoais, Sobre o aprendizado de Libras e Sobre o atendimento a usuários surdos) buscou identificar as percepções dos servidores acerca da mudança de concepção em relação à surdez e comunidade surda e o seu nível de interesse no aprendizado da língua.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), este instrumento de coleta de dados tem devolução média de 25%. Em nosso caso, 10 dos 12 participantes do minicurso (83%) responderam ao questionário, configurando a amostra como satisfatória. Por fim, analisamos os dados obtidos à luz das produções de Sousa *et al.* (2010) e IFLA (2010), que tratam da relação entre comunidade surda e bibliotecas; Quadros (1997), que aborda a aquisição de Libras; Skliar (1997; 2016), sobre os modelos de surdez e seus impactos sociais; Gesser (2006; 2009; 2012), acerca do ensino de Libras como L2; e na legislação vigente, sobretudo a Lei 10.436/02, o Decreto 5.626/05 e a Lei 13.146/15 (BRASIL, 2002; 2005; 2015).

Desse modo, este estudo quali-quantitativo caracteriza-se como descritivo-exploratório, pois tem como objetivo “descrever completamente determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.188).

2.1. A BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA E A COMUNIDADE SURDA

A barreira comunicacional e informacional, que pode ser compreendida como a falta de informações produzidas e disseminadas em Libras, configura a biblioteca como um ambiente de difícil acesso à comunidade surda, afinal a língua utilizada em todos os setores é o português falado.

Por outro lado, a Lei 10.436/02 define que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, s/pág.), desde que, conforme regulamentado pelo decreto 5.626/05, como segunda língua (L2).

Considerando que a defesa da educação bilíngue² para surdos é relativamente recente na história da educação brasileira, pode-se concluir que ainda há uma série de desafios e falhas a se enfrentar. Na biblioteca, a ausência de materiais na língua materna dos surdos é uma delas mesmo após a publicação das *Diretrizes para Serviços de Bibliotecas para Surdos* (2000), pela Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA), onde são apresentadas orientações internacionais com destaque à comunicação e aos serviços oferecidos pelas bibliotecas. Em pesquisa pelo termo “Libras” com o filtro “mídias” (DVDs e CD-ROMs) no *Pergamum*, catálogo online do Sistema de Bibliotecas da UFC, pode-se encontrar 19 títulos em língua de sinais, número que representa apenas aproximadamente 0,04% do total de 45.817 títulos do acervo da Biblioteca de Ciências Humanas.

Além disso, as informações disponibilizadas no site da biblioteca nem sempre são claras aos usuários surdos utentes da Libras. Com isso, nota-se que, embora o acesso à informação seja um direito assegurado, ainda não é uma realidade, visto que acessibilidade é “palavra nova para muitos, mas de demanda secular para outros” (SOUSA *et. al.*, 2010, p. 3). Portanto, faz-se urgente que a sociedade e, especificamente, a Universidade, se empoderem do novo e, mais que isso, incorporem-no à sua prática cotidiana, promovendo ações e desenvolvendo serviços e produtos que garantam a isonomia no atendimento e no acesso à informação a todos os usuários.

2.2. O OUVINTE E A CULTURA SURDA

O imaginário dos ouvintes continua rodeado de equívocos acerca da comunidade surda e das pessoas com deficiência. Para essa maioria “dita normal”, esses grupos são vistos sob a ótica do modelo médico de deficiência. Segundo Diniz (2012), esse modelo define a deficiência como uma lesão que impossibilita a participação social do sujeito, que necessita de reabilitação. A partir dos anos de 1970, a deficiência deixou de ser estudada apenas no campo da saúde e passou a ser objeto de estudo também das ciências humanas, o que pode ser considerado como uma revolução que desafiou a soberania biomédica, afinal passou a compreender a surdez, a cegueira, a lesão medular, entre outros, como um modo diferente de viver.

Sobre a surdez, o modelo socioantropológico passou a ser defendido em meados dos anos 60 como um contraponto ao modelo clínico-terapêutico, que compreendia a surdez como um déficit biológico, não como uma diferença cultural e linguística (SKLIAR, 1997).

A hegemonia do saber médico, a campanha midiática de patologização do surdo e o etnocentrismo possivelmente contribuem com o fortalecimento de crenças ouvintistas³ no imaginário ouvinte. Strobel (2008) exemplifica uma série de questionamentos dos ouvintes sobre os surdos, entre elas se eles são capazes de aprender a ler ou de possuírem o título de mestres, e questiona: “Que tipo de representação social o médico [e muitos ouvintes] tem de sujeitos surdos? Seres que não são capazes de estudarem e fazerem mestrado?” (STROBEL, 2008, p. 24).

Essa concepção patológica de surdez aliada à crença de que o corpo ouvinte é modelo a ser seguido pelo surdo em seu processo de “cura” causa um choque nos ouvintes quando se deparam com surdos ocupando espaços sociais historicamente negados.

A partir de então se inicia um processo de (re)conhecimento desse sujeito, dessa comunidade e da língua que eles utilizam como completo meio de comunicação e expressão. Gesser (2006, p.36-37) relata a sua mudança de concepção sobre o surdo a partir de um aborrecimento causado à professora pela utilização de termos como “surdo-mudo” ou “deficiente auditivo”:

Recordo-me de todas as vezes em que ela me interrompia para que eu me referisse ao surdo como surdo, e não como deficiente-auditivo, surdo-mudo, ou mudo. De fato, em função de meu desconhecimento de tudo que reverberava nesses nomes, não percebi, naquele momento, a carga semântica negativa que conotavam. Então, vez por outra me referia aos surdos como “deficientes auditivos”, e, em um dado momento da nossa conversa, a professora,

² “O objetivo do modelo bilíngue é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, por intermédio dela, à cultura ouvinte.” (SKLIAR, 1997, p. 136)

³ “Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte.” (SKLIAR, 2016, p.15).

irritadíssima e em um tom muito alterado, falou: “Surdo! Surdo! Você deve chamá-los de surdos! Se você pretende fazer pesquisa sobre estes indivíduos, por favor, eles são surdos e não deficientes!”.

Isso deixa nítido que a comunidade surda traçou suas representações políticas, o que nos remete ao lema “*Nada Sobre Nós, Sem Nós*”, do clássico artigo de Rowland (1981). De fato, a política é um artefato marcante da cultura surda, assim como a língua de sinais. (STROBEL, 2008). Assim, diferente da língua portuguesa, que é de modalidade oral-auditiva, a Libras é uma língua visual-espacial (GESSER, 2006) que apresenta os mesmos níveis de análise linguística das demais línguas, sendo possível, portanto, o seu aprendizado como primeira língua (L1) ou segunda língua (L2). Aqui, trataremos dessa língua como L2, ou seja, para os ouvintes a Libras é uma língua estrangeira⁴, que não é sua língua materna, mas que possibilita, a partir da interação ouvinte/surdo, uma nova organização do mundo. Diante disso, o “aprender Libras” se configura como um choque duplo: além de não ser a língua materna dos ouvintes, tem modalidade diferente desta.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. PERFIL DOS ALUNOS

Dos 10 servidores que participaram da pesquisa, 7 (70%) são do gênero feminino e 3 (30%) do gênero masculino, 5 (50%) têm ensino superior completo e 5 (50%) têm cursos de pós-graduação. Sobre a faixa etária, 4 (40%) estão entre 30 e 40 anos, 3 (30%) entre 20 e 30 anos, 2 (20%) entre 40 e 50 anos e 1 (10%), entre 50 e 60 anos. Ao todo, participaram servidores de quatro bibliotecas da UFC, a saber: Biblioteca Central do Campus do Pici Prof. Francisco José de Abreu Matos (BCCP), com 5 servidores (50%); Biblioteca de Ciências Humanas (BCH), com 2 servidores (20%); Biblioteca das Casas de Cultura Estrangeira (BCCE), com 2 servidores (20%) e Biblioteca da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (BFEAAC), com 1 servidor (10%).

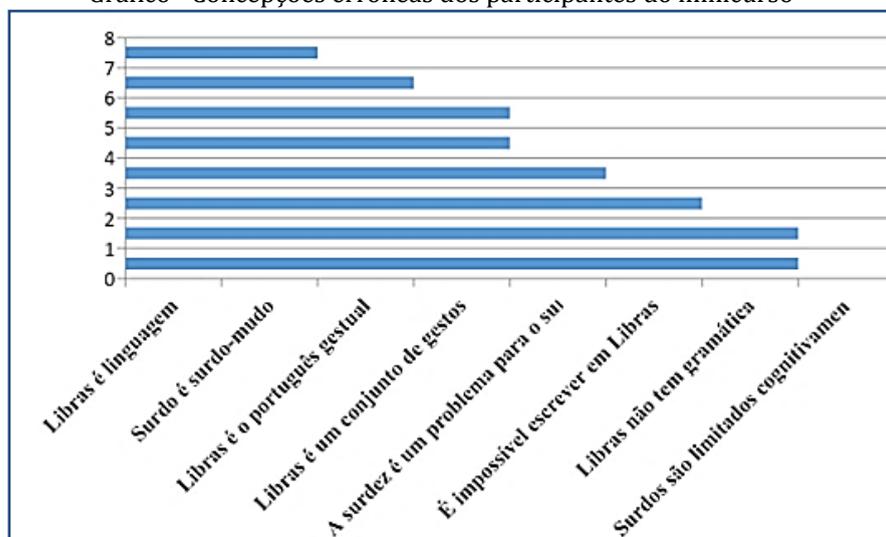
3.2. SOBRE O MINICURSO

Acerca do contato dos servidores com a Libras, 8 (80%) participantes tiveram seu primeiro contato com a Libras em experiências anteriores ao minicurso ofertado pela SAPD, enquanto apenas 2 (20%) tiveram o seu primeiro contato nesse momento. Destes 8 (80% do total de respondentes), 4 (50%) conheceram a Libras por meio de curso básico, 3 (37,5%) a partir da disciplina de Libras durante a graduação e 1 (12,5%), através de amigos. No primeiro caso, pode-se levantar duas hipóteses: na primeira, esses cursos básicos são ofertados pela Universidade e buscam difundir a língua, acatando ao estabelecido na Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002), enquanto na segunda a procura independente pelo aprendizado indicaria a crescente, embora discreta, visibilidade da Libras no meio social. No segundo caso, veem-se os resultados positivos da obrigatoriedade do ensino de Libras nas licenciaturas e cursos de fonoaudiologia e da oferta da disciplina optativa nos demais cursos (BRASIL, 2005).

Por fim, sobre os pensamentos equivocados dos alunos que foram esclarecidos durante o minicurso, vejamos as respostas no gráfico:

⁴ É um paradoxo tratar a Libras como estrangeira já que ela é uma língua brasileira (GESSER, 2006). Por fim, sobre os pensamentos equivocados dos alunos que foram esclarecidos durante o minicurso, vejamos as respostas no gráfico:

Gráfico - Concepções errôneas dos participantes do minicurso



Fonte: elaborado pelos autores. Descrição: Gráfico de barras em azul que apresenta a quantidade de participantes que tinham determinadas crenças sobre surdez, sujeito surdo, Libras e cultura surda, a saber: Libras é linguagem (7 participantes), Surdo é surdo-mudo (7 participantes), Libras é o português gestual (6 participantes), Libras é um conjunto de gestos (5 participantes), A surdez é um problema para o surdo (4 participantes), É impossível escrever em Libras (4 participantes), Libras não tem gramática (3 participantes), Surdos são limitados cognitivamente (2 participantes).

Gesser (2009), que embasou parte do planejamento do primeiro encontro ministrado, julga necessário que se reafirme, mesmo que repetitivamente, a legitimidade da Libras enquanto língua e, a partir de então, se aproxime o ouvinte desse “outro mundo”, o que possibilita a correção de pensamentos equivocados presentes no imaginário desses ouvintes, que reproduzem-nos não por consciência ouvintista, mas por desconhecimento da carga histórica de opressão que expressões como “surdo-mudo” ou “linguagem de sinais” têm. Exemplificando, 80% dos alunos tiveram contato com Libras antes do minicurso, entretanto a maioria deles ainda tinha pensamentos equivocados acerca de surdez, língua de sinais e comunidade surda.

3.3. SOBRE O ATENDIMENTO A USUÁRIOS SURDOS

Perante o exposto, 6 (60%) participantes não atendem usuários surdos, enquanto 2 (20%) os atendem menos de uma vez por mês, 1 (10%) uma vez por semana e 1 (10%) diariamente.

Todos os bibliotecários que atendem a comunidade surda estão lotados na Biblioteca de Ciências Humanas (BCH), que se localiza no Centro de Humanidades I, onde funciona o curso de Licenciatura em Letras Libras, o que pode justificar maior frequência dos surdos nesta. Por outro lado, reforça a teoria de que pela predominância do português (escrito e falado) e da carência de materiais em Libras nas bibliotecas, estas tornam-se ambientes de difícil acesso aos surdos.

Os participantes que responderam “Não atendo usuários surdos” não precisaram responder as perguntas desta seção, pois o objetivo era analisar a qualidade do atendimento ao público surdo. Apenas os outros 4 responderam às questões em foco.

Sobre as estratégias de comunicação utilizadas antes do minicurso em situações de atendimento, a leitura labial e a escrita do português no papel ou no computador foram as mais marcadas (3; 75%), seguidas de gestos (2; 50%) e mímicas (1; 25%). Esse dado revela a necessidade de uma oferta contínua de capacitações em Libras aos servidores do Sistema de Bibliotecas da UFC, posto que é fundamental que se respeite a diversidade linguística dos surdos na Universidade, garantindo a utilização dos serviços em sua língua materna, não em sistemas alternativos de comunicação.

Por outro lado, todos os 4 (100%), afirmam que o atendimento aos surdos foi facilitado após o minicurso e relatam: “[...] aumentou o leque de possibilidade de comunicação, mesmo que ainda bem incipiente” (aluno B4); “O curso apresentou os sinais mais utilizados no atendimento. Ficou mais fácil a comunicação

sobre empréstimos e multa, por exemplo.” (aluno B5). A partir destas percepções, consideramos que o objetivo geral do minicurso foi atingido e, com isso, poderemos progressivamente atenuar as dificuldades de comunicação e, porquanto, oferecer um atendimento cada vez mais efetivo que atenda as demandas da comunidade surda usuária das bibliotecas que integram o Sistema em questão.

3.4. SOBRE O APRENDIZADO DE LIBRAS

Quando questionados sobre o interesse em continuar a aprender Libras, 9 (90%) afirmam ter interesse em um aprendizado mais profundo da língua. O minicurso, que foi ótimo para 70% e bom para 30% dos participantes, possivelmente provocou a reflexão acerca da necessidade de inserir a acessibilidade linguística no contato diário com os alunos, como afirmado por eles: “O minicurso proporcionou um maior aprendizado, permitindo-me estar mais preparada para situações do cotidiano.” (A2), revelando que a comunidade surda está cada vez mais presente no dia a dia da Universidade.

Sobre as especificidades dos surdos, B2 afirma que o minicurso lhe possibilitou: “[...] entender mais sobre o universo deles e a me posicionar na forma adequada de como eles gostariam de ser tratados no momento da comunicação.”; e B5 complementa: “Ficou mais fácil atender aos usuários. Algumas informações sobre a cultura surda também ajudaram, uma vez que compreendemos alguns maus hábitos dos ouvintes em relação aos surdos.” Os discursos de B2 e B5 reconhecem a falta de empatia dos ouvintes em relação aos surdos, corroborando com os apontamentos de Strobel (2008, p. 79), que afirma: “A representação social julga a cultura dos surdos pela deles e tem a pretensão de achar que só aquilo que as pessoas ouvintes fazem é que está correto.” Positivamente, ambos se comprometem em assumir postura diferente em relação às especificidades culturais e linguísticas do público em questão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Deficiência e preconceito: textos e contextos” tem papel fundamental no processo de aprimoramento do atendimento aos usuários com deficiência no Sistema de Bibliotecas da UFC. Nesse sentido, o minicurso de Libras ofertado pela SAPD se constituiu como um espaço de (re)apresentação da comunidade surda aos servidores, não mais como pessoas com déficit biológico, mas como sujeitos pertencentes a uma comunidade linguística.

A partir de então, o processo de aprendizagem da língua de maneira instrumental, voltada ao atendimento, despertou nos participantes o interesse pelo aprendizado da língua não apenas por questões profissionais. É necessária, portanto, a oferta de capacitações contínuas e duradouras a fim de assegurar que a Universidade seja, de fato, um ambiente bilíngue e, portanto, inclusivo para os surdos.

Tendo em vista as demandas apresentadas pelos servidores durante o minicurso, a SAPD planeja o desenvolvimento de quatro produtos: um Glossário com termos do cotidiano da biblioteca em Libras, que auxiliará nos momentos de atendimento; a gravação em Libras de tutoriais de consulta ao *Pergamum* e de como localizar livros na estante; a oferta de capacitações para usuários surdos com a presença de intérpretes de Libras; e o levantamento bibliográfico das obras relacionadas à Libras, Educação de Surdos e Surdez no acervo do Sistema de Bibliotecas da UFC. Além disso, a oferta de minicursos de Libras com conteúdos sequenciais está prevista para o semestre seguinte (2019.2), também para atender a solicitação dos participantes dessa primeira experiência.

Sob perspectiva mais ampla, garantir a acessibilidade linguística no que tange à barreira informacional exige que pensemos a biblioteca como um complexo de informações inacessíveis à comunidade surda.

Assim, apropriar-se da proposta bilíngue passa pela resignificação de todas as atividades desenvolvidas pelo Sistema de Bibliotecas, que devem ser pensadas não mais a partir de uma ótica unicamente ouvinte, mas que contemplem todos os sujeitos que integram a comunidade acadêmica, garantindo não apenas acesso à informação, mas participação, visibilidade e democracia na Universidade.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002.
- [2] Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.
- [3] Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 07 jul. 2015.
- [4] Diniz, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- [5] Gesser, A. “Um olhar no professor surdo e outro na caneta”: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese (doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- [6] Libras? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- [7] O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- [8] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2016. Brasília: INEP, 2018.
- [9] International Federation Of Library Associations And Institutions. Diretrizes para serviços de biblioteca para surdos. 2.ed. São Paulo: A Escola do Futuro: Universidade de São Paulo, 2000. (IFLA Professional Reports: 62).
- [10] Lakatos, E; Marconi, M. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- [11] Quadros, R. Educação de Surdos: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- [12] Skliar, C. Educação & exclusão: Abordagens socioantropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- [13] A surdez: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- [14] Sousa, C.; Soares, J.; Vieira, I.; Pinheiro, K.; Oliveira, D.; Mendonça, M.; Campos, A.; Biblioteca Universitária e comunidade surda: uma proposta de acessibilidade à informação. In: Seminário Nacional De Bibliotecas Universitárias, 16., 2010. Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.
- [15] Strobel, K. As imagens do outro sobre cultura surda. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.
- [16] Universidade Federal do Ceará. Projeto Pedagógico Curricular: Curso de Licenciatura Letras: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Fortaleza: UFC, 2012. Disponível em: https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=1371493. Acesso em: 11 jul. 2019.
- [17] Minicurso de Libras: ementa. Fortaleza: Biblioteca Universitária: Seção de Atendimento à Pessoa com Deficiência, 2019.
- [18] Normas Administrativas. Fortaleza: UFC, 2018. Disponível em: <http://www.proplad.ufc.br/wp-content/uploads/2017/08/normas-administrativas-ufc-v8- atual.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

Capítulo 2

Gramática social e diversidade cultural

Maria Odete da Rosa Pereira

Clara da Rosa Pereira

Maria Escarlata Pereira

Juliana Soares

Resumo: O presente trabalho propõe uma reflexão sobre os desafios da diversidade na universidade da forma como hoje se apresenta, isto é no contexto da sala de aula, onde se encontram negros e negras, articulados com os quilombos, movimento negro ou simplesmente estão ali por conta própria sem articulações. Também encontram-se indígenas, povos ciganos e demais populações tradicionais como pescadores e pescadoras. Ainda se tem imigrantes como no caso específico dos *pomeranos* no município de onde se dá início a reflexão das autoras. A metodologia utilizada foi a investigação participante e o método de análise é o materialismo histórico e dialético. Como resultados apresenta-se uma proposta reflexiva e crítica sobre a consideração da diversidade no planejamento do ensino aprendizagem voltada para os diferentes enquanto *outridade*.

Palavras chave: Educação, diversidade, universidade e povos tradicionais.

1. INTRODUÇÃO

O texto a seguir busca uma reflexão em torno dos desafios que se apresentam no contexto da Educação do Campo (RS), mais especificamente a que ocorre em São Lourenço do Sul, considerando que há uma linguagem própria, falada e desenvolvida neste contexto de diversidade cultural e social.

Para embasar a reflexão trabalha-se com categorias a priori que consideramos influenciar as relações de poder estabelecidas na sociedade, principalmente o meio que envolve o processo de ensino-aprendizagem, a Educação formal.

Como expressou Freire, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1982), sabiamente refere-se ao conteúdo cultural que o sujeito traz consigo desde que se tornou humano. Segundo os preceitos de Wallon, nós só nos tornamos humanos porque somos entregues à raça humana quando nascemos, e neste momento, nossa família e o grupo social nos recebem. Segundo o autor a partir daí começamos um processo de aprendizagem e interação que só acaba com a morte da consciência. Ou seja,

A formação da inteligência é genética e organicamente social, ou seja, “o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar” (Dantas, 1992). Essa concepção inclui o ambiente social e os aspectos biológicos em sua relação de reciprocidade e interdependência. Considerando que o sujeito constrói-se nas suas interações com o meio, Wallon propõe o estudo contextualizado das condutas infantis. Isso quer dizer que para compreender a criança e seu comportamento, é necessário levar em conta aspectos de seu contexto social, familiar, cultural. Será a relação entre as possibilidades da criança em cada fase/ estágio e as condições oferecidas pelo seu meio que “cunharão” o desenvolvimento (GUEDES, 2007: pag. 05)

Torna-se necessário apontar o lugar de onde estamos falando, isto é, nosso posicionamento teórico e também o contexto do qual se fala. O método que compartilhamos é do materialismo histórico e dialético, a atuação concreta é na educação do campo, esta que se compõe de diferentes sujeitos e suas etnias e culturas próprias. O desafio de se construir um consenso a partir de diferentes leituras de mundo é o que se enfrenta numa sala de aula de educação do campo numa universidade que historicamente não se construiu para tal tarefa. Os educadores na sua maioria não foram formados para atuar neste contexto. Embora nas décadas de 1980-1990 muito se discutiu sobre tais temas nas universidades, para a maioria dos estudantes ainda eram teorias, suposições, não havia de fato esta realidade para lidar com ela no dia a dia. Nos últimos 10 anos, houve uma renovação no público das universidades, além de haver uma rotatividade, um intercâmbio de experiências de diferentes estudantes dos estados brasileiros e suas peculiaridades, através do ENEM, ainda houve a presença de outras etnias, indígenas e quilombolas, negros e negras com convicções firmes e questionadoras construídas, na maioria das vezes no movimento popular ou comunitário.

A educação do Campo em São Lourenço do Sul conta ainda com a presença dos povos imigrantes Pomeranos (imigrantes advindos da Pomerânia) com forte influência no contexto social e linguístico local. É uma diversidade esplêndida, tudo que se apregou nas décadas de 80 e 90 agora é uma realidade e precisamos colocar em prática nossas teorias tão bem elaboradas.

A questão que se apresenta, a nosso ver, não trata apenas de diferentes culturas tentando dialogar. Como citado no resumo, Quem pode dizer e quem é obrigado ao silêncio? Quem diz, em que momentos: a prece, a ordem, o ensino, a lei, a poesia, a súplica, o grito de guerra, a palavra de paz? (Brandão, 2001). O autor nos diz que existem algumas regras subliminares na sociedade relativas ao poder de quem fala, quem pode dizer palavra, quem é sujeito de ação e quem deveria obedecer.

Embora haja tendências fortes buscando influenciar a sociedade, através dos movimentos organizados e da pressão política para que se dê ouvidos e voz às classes populares, aos que estão em vulnerabilidade (etnias), aos diferentes (gêneros), ainda assim o poder, a hegemonia e a ideologia continuam atuando como uma força que tenta romper os limites do respeito às diferenças e as proposições de direitos iguais nas relações.

A realidade atual das universidades brasileiras não foi criada por acaso, de forma espontânea, foi muita pressão, muita luta de grupos que não se conformavam com a educação só para os brancos e classe média e alta. A classe trabalhadora rompeu com este paradigma e conseguiu através da participação política criar uma nova realidade. No entanto ganhamos espaço, mas não hegemonia e poder. Estamos no meio do

caminho e já houve retrocesso político no país o que coloca mais um obstáculo na construção desta nova educação, nova universidade, nova sociedade, no campo, na cidade, nas tribos e nos quilombos.

2.METODOLOGIA

O trabalho resulta de uma investigação participante ocorrida durante as aulas de graduação na LEDOC (Licenciatura em Educação do Campo), o grupo de estudantes se desafiou a refletir sobre as diferenças linguísticas e culturais existentes entre os discentes que compunham o coletivo da LEDOC. Suas lutas, raízes nos movimentos sociais, e no caso dos indígenas suas comunidades, visões de mundo e o que estaria permeando em termos teóricos as relações entre si e com a instituição de ensino. Através de leituras, discussões no grupo e nos coletivos se produziu o material aqui apresentado.

3.DESENVOLVIMENTO

Para que se possa continuar a reflexão sobre a gramática social criada pela diversidade cultural e política da realidade atual torna-se importante trazermos alguns conceitos *a priori*.

Em primeiro lugar temos o conceito de **totalidade**. Como se poderia pensar, neste caso, o todo não significa a soma das partes, mas algo mais complexo. No Dicionário do Pensamento Marxista, encontramos uma orientação para o termo:

Em contraste com as concepções metafísica e formalista, que a tratam como totalidade abstrata, intemporal e, portanto, inerte – na qual as partes ocupam uma posição fixa num todo inalterável – o conceito dialético de totalidade é dinâmico, refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente imutáveis, da realidade objetiva. Como disse Lukács: “A concepção dialético-materialista da totalidade significa, primeiro, a unidade concreta de contradições que interagem (...); segundo, a relatividade sistemática de toda totalidade tanto no sentido ascendente quanto no descendente (o que significa que toda totalidade é feita de totalidades a elas subordinadas, é também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, sobre determinada por totalidades de complexidade superior) e, terceiro, a relatividade histórica de toda totalidade, ou seja, que o caráter de totalidade de toda totalidade é mutável, desintegrável e limitado a um período histórico concreto e determinado (LUKÁCS, 1948, p. 12, apud BOTTOMORE, 2001, p. 381).

O caráter histórico da totalidade e a unidade concreta de contradições que interagem no diz profundamente quando se trata da relação entre os diferentes e a construção de um consenso da língua falada, escrita, vivida e das possíveis leituras inerentes a tais realidades. No entanto, atentemos que tratar com igualdade de oportunidade os diferentes, não significa tratar igualmente os desiguais, isto seria injusto, pois cada qual deve ter suas especificidades respeitadas. Vivemos um período histórico em que estamos em um processo que daqui ou avançamos ou retrocedemos.

Dentro de tal contexto como agir na educação, nas salas de aula? Que desafios enfrentam os educadores para que não reproduzam o autoritarismo de impor uma só língua falada e escrita como hegemônica nesta diversidade? Esses questionamentos estão questões intrínsecas de devem ser discutidas, como *ideologia*, *hegemonia*, *alienação* e *práxis*. Começamos por lembrar que conceitos são dinâmicos e construídos historicamente, não fechados em si e estanques.

O conceito de ideologia é entendido a partir dos escritos de Gramsci, sendo um conceito que parte de um conceito de organicidade, e se expressa em diferentes frentes na sociedade civil. Nós trabalhamos com as concepções gramscianas por diferentes motivos; um deles é que este rejeita as concepções negativas de ideologia, principalmente quando estas se referem às “elocubrações arbitrarias de indivíduos particulares” (GRAMSCI, 1971: 376 apud BOTTOMORE, 2001, p.186). Para Gramsci, a ideologia se manifesta através de diferentes expressões, no direito, na arte, na educação, na economia, tanto de forma individual quanto coletiva. Por fim: “o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.” (1971:377, apud BOTTOMORE, 2001, p. 186). Vale salientar que desde a produção inicial de Marx até os dias atuais existem diferentes conotações para a palavra ideologia, ou seja,

A existência de duas importantes concepções de ideologia dentro da tradição marxista é motivo de muitos debates. Alguns autores contemporâneos acreditam que apenas uma dessas versões é realmente marxista, enquanto outros, incapazes de aceitar uma discordância entre Marx e Lênin, tentaram conciliar ambas as versões. Foi o que aconteceu com Althusser, que propôs a mais influente concepção de ideologia das duas últimas décadas. (BOTTOMORE, 2001, p. 186).

A respeito de ideologia, Althusser

[...] distingue uma teoria da ideologia em geral, na qual a função da ideologia é assegurar a coesão na sociedade, da teoria de ideologias específicas, na qual a função geral já mencionada é sobredeterminada pela nova função de assegurar a dominação de uma classe. Essas funções podem ser desempenhadas pela ideologia na medida em que esta é “uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1971: 153 apud BOTTOMORE, 2001, p. 186).

Partilhamos também da ideia de que existe uma ideologia orgânica com a classe dominante sustentada exatamente pelos intelectuais que representam seus interesses, isto é, desta classe. Esse campo de pensamento foi inaugurado por Gramsci, de considerar que a ideologia dominante é produzida pelos intelectuais orgânicos desta classe por meio da educação, da comunicação, da arte, da ciência, etc. Sendo o mecanismo utilizado o próprio Estado que o autor chamou de “aparelhos ideológicos do Estado”, onde a escola e a comunicação de massa cumprem papel fundante. “É, portanto, na ideologia e pela ideologia que uma classe pode exercer hegemonia sobre outras, isto é, pode assegurar a adesão e o consentimento das grandes massas” (BOTTOMORE, 2001, p. 186). Então, a ideologia é construída por intelectuais orgânicos da burguesia e difundida a partir dos aparelhos ideológicos do Estado, na construção de um consenso comum, num sistema de ideias.

Conceito intimamente ligado a esse é o de hegemonia que, em uma visão gramsciana, grosso modo, é o que se refere à liderança política, ideológica, sendo a maneira como o poder é exercido, de forma ideológica e não somente por estruturas políticas e econômicas. A hegemonia pode ter diversas interpretações, duas em especiais são apontadas por Liguori e Voza (2017), que é a hegemonia como direção mais domínio e hegemonia versus domínio, se apresentando em algum momento ou outro da sociedade de acordo com as classes que estão no poder, na disputa pela hegemonia. Gramsci vai apontar que

O terreno pelo qual se desenvolve a “luta pela hegemonia” é o da sociedade civil (*Cadernos 4*, 46, 473). A relação entre hegemonia e sociedade civil já havia sido tematizada em *Cadernos 4*, 38, 457-60, dedicado a “Rapporti tra struttura e superstrutture” [relações entre estrutura e superestruturas]. Gramsci distingue três momentos: o primeiro é “estritamente ligado à estrutura”; o segundo “é a ‘relação de forças’ políticas”; o terceiro “é o da ‘relação de forças militares’”. O segundo momento passa por diversas fases, que culminam naquela “mais abertamente ‘política’[...] na qual as ideologias precedentemente germinadas vêm a contato e entram em embate, até que somente uma delas, ou pelo menos uma só combinação delas, tende a prevalecer, a se impor, a se difundir sobre toda a área, determinando, além da unidade econômica e política, também a unidade intelectual e moral, em um nível não corporativo, mas universal, de hegemonia”. A essa altura, o grupo até então subalterno pode sair “da fase econômico-corporativa para elevar-se à fase de hegemonia político- intelectual na sociedade civil e tornar dominante na sociedade política”. (Liguori e Voza, 2017, p. 366)

Gramsci se refere ao termo como uma estratégia da classe operária (num primeiro momento), sendo um “sistema de alianças que a classe operária deve criar para derrubar o Estado burguês e servir como base social dos trabalhadores” (GRAMSCI, 1978:443, BOTTOMORE, 2001, p. 177). Na definição de Gramsci a classe hegemônica é a que lidera politicamente porque vai além de seus interesses econômicos imediatos (pelos quais pode até ter lutado na arena política) para representar o avanço universal da sociedade. Para sintetizar o conceito de hegemonia em Bottomore, 2001: p.262, “uma hegemonia completamente desenvolvida deve repousar no consentimento ativo, numa vontade coletiva em torno da qual vários grupos da sociedade se unem”.

Outra questão importante é o conceito de alienação que está intimamente interligado ao conceito de trabalho, pois o segundo é uma centralidade na teoria-filosófica que aqui partimos. Pode-se dizer que a alienação é o estranhamento a partir de um processo alheio dos resultados (dos produtos), da capacidade humana de produção. Segundo Pereira,

Existem diferentes conceitos ligados à palavra alienação, desde o cristianismo e a idolatria do velho testamento, até os usos dessa palavra pelo direito e economia, referindo-se à dívidas de propriedade na medicina e na psiquiatria como desvio da normalidade. Contudo, o conceito que adotamos é o marxista, através do qual é considerada a ação pela qual (ou estado pelo qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (permanecem) alheios, estranhos, enfim “alienados” aos resultados (produtos) de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou à natureza à qual vivem, e/ou a outros seres humanos, e – além de e através de – também a si mesmos (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). Nesse caso, a alienação de si mesmo pode-se dizer é a essência da alienação e não apenas mais uma (Bottomore, 2001, p. 05). (Pereira, 2011, p. 98 e 99)

Perguntamo-nos, dessa forma, como se constrói hegemonia da diversidade do contexto social atual, em sala de aula onde ainda hegemônico é o saber historicamente construído e consolidado das classes dominantes brancas e ocidentais. A preocupação é se ocupar em como construir alternativas que dialoguem com uma nova proposta de sociedade calcada na pluralidade, quando ainda a verticalidade do sistema é que impera, textos escritos em língua portuguesa, ensino da literatura, das ciências exatas, etc. Sendo um desafio do curso de Licenciatura da Educação do Campo (LEDOC) que desenvolve processos educativos e qualifica profissionais e intelectuais orgânicos das classes trabalhadoras do campo, compostos por povos originários e populações quilombolas. E por isso as categorias *a priori* se tornam fundamentais, pois a partir da compreensão dessas conseguimos dialogar com a pluralidade na qual se encontra o LEDOC, construindo com a sociedade acadêmica, estratégias para transformação social da educação formal. Tendo o trabalho como central e entendendo que a partir dele os seres humanos, organizados em sociedade, produzem linguagem, cultura. Ou seja, é a forma de medicação com o outro com o mundo, sendo uma transformação permanente que depende, nessas comunidade, de ambiente físico natural de qualidade para sua reprodução social. O trabalho é uma atividade criadora, onde o ser humano transforma a natureza no mesmo movimento em que é transformado, num movimento dialético. O trabalho alienado, então, pode ser entendido a partir do trecho a seguir, de Marx (1849, *s/p apud Mézáros*, 2006, p. 113)

Mas o uso da força de trabalho, o trabalho, é a própria atividade vital do trabalhador, a manifestação de sua própria vida. E ele vende essa atividade a outra pessoa para conseguir os meios de subsistência necessários. Assim, sua atividade é para ele apenas um meio que lhe permite existir. Ele trabalha para viver. Não considera nem mesmo o trabalho como parte de sua vida, é antes o sacrifício de sua vida. É uma mercadoria, que ele transferiu a outro. Daí, também, não ser o produto de sua atividade o objeto dessa atividade. O que ele produz para si mesmo não é a seda que tece, nem o outro que arranca do fundo da mina, nem o palácio que constrói. O que ele produz para si são os salários, e a seda, o ouro e o palácio se resolvem, para ele, numa quantidade definida de meios de subsistência, talvez num paletó de algodão, algumas moedas de cobre e um quarto no porão. E o trabalhador, que durante doze horas tece, fura, drila, constrói, quebra pedras, carrega pesos etc., considera essas doze horas como uma manifestação de sua vida, como vida? Ao contrário, a vida começa para ele quando essa atividade cessa; começa na mesa, no bar, na cama. As doze horas de trabalho, por outro lado, não têm significado para ele como tecelagem, mineração etc., mas como ganho, que o leva à mesa, ao bar, à cama. Se o bicho-da-seda tivesse de tecer para continuar sua existência como lagarta, seria um trabalhador assalariado completo.

De forma a vislumbrar um processo emancipatório, na educação do campo, com intencionalidade de modificação das relações historicamente construídas, a partir da construção da ação como uma ação consciente, ou seja, da práxis.

Práxis, palavra de origem grega que se refere a “quase todos os tipos de atividade que o homem livre tem possibilidade de realizar; em particular, a todos os tipos de empreendimentos e de atividades políticas” (Lobkowitz, 1967: 9 apud Bottomore, 2001, p. 292). Diante de todos os referenciais que encontramos para o conceito de práxis, assim como nossa própria trajetória nos movimentos sociais e políticos,

podemos afirmar que esta é à base da prática social transformadora. Quem tem entendimento do significado dessa pequena palavra sabe que ela é desafiadora, pois não se refere apenas à prática por si só; se assim fosse, se esvaziaria num ativismo sem direção. Por outro lado, acaba com a visão iluminista e vanguardista de uns poucos direcionando as massas. É nesse sentido que a concepção de Gramsci, aliando o sentido do intelectual orgânico de uma classe social com o conceito de práxis, torna-se completa. A nosso ver, a práxis se complementa através do exercício da prática social reflexiva que só é possível se realizar em espaços coletivos. Não conseguimos projetar uma reflexão solitária como práxis; esta é arraigada a uma prática social sistemática e por isso se aplica aos grupos, movimentos e partidos políticos.

4.0 SUBTEXTO NA GRAMÁTICA SOCIAL

A linguagem escrita é a forma de linguagem mais prolixa, exata e desenvolvida. Nela temos de transmitir por palavras o que na linguagem falada se transmite por entonação e pela percepção imediata da situação (VYGOTSKY, 2001, p.456).

Ao nos desafiarmos a análise de um determinado texto, estamos certos de que houve um trabalho dinâmico de elaboração que encerra um movimento do geral e complexo ao específico e focado. Muitas narrativas ficam expressas muitas vezes num só texto. Vygotsky nos expõe suas reflexões que traçam comparativos entre a fala interior, a fala exterior (verbal) e a linguagem escrita. Para o autor, existem nuances diferenciadas entre cada uma destas. Vejamos:

A linguagem escrita contribui para o fluxo do discurso na ordem da atividade complexa. É nisto que se baseia o emprego de rascunhos. O caminho entre o esboço e o ato de passar a limpo é uma via de atividade complexa, mas até mesmo quando não há cópia fatural o momento da reflexão no discurso escrito é muito forte; muito amiúde falamos primeiro para nós mesmos depois escrevemos: aqui estamos diante de um rascunho mental (VYGOTSKY, 2001, p.457).

No momento em que lemos algo que foi escrito com intencionalidade para estabelecer um conjunto de estratégias que visam dar solução prática a diferentes problemas da realidade, então podemos tentar identificar os interlocutores dessa escrita; certamente, existem vários, todos mediatizados por quem escreve. Nota-se, a partir da própria reflexão feita sobre o movimento de mulheres negras, enquanto resistência, no município de São Lourenço que.

O referido município em que vivo orgulha-se como sendo terra tão somente de pomeranos e alemães. Cresci nesse meio, desconhecendo a minha própria cultura. Na família se falava muito pouco sobre isso, pois para eles não adiantava se falar, era simplesmente perda de tempo, pois já era algo que estava imposto que não tinha como ser mudado.

Já no ambiente escolar, a temática negritude só vinha para discussão no mês de maio, enaltecendo a princesa Isabel pelo o nobre gesto de propiciar a liberdade para um povo negro escravizado. Confesso que tinha vergonha de ir para aula no dia 13 de Maio, ser referenciada (ligada) a esse povo, que aprecia nas imagens nos livros didáticos, sendo chibatados, nos trocos, maltratados como se fossem animais, ou até mesmo piores. Deixava-me em uma situação totalmente desconfortável, pois nessa época não se tinha a obrigatoriedade de se trabalhar negritude com o viés que se trabalha atualmente, no sentido da valorização dos sujeitos e de toda uma cultura que serviu como alicerce para a construção do Brasil. (PEREIRA, 2019, p. 12).

Para Vygotsky, “ser constituído de sujeitos e predicados desdobrados, é uma lei da linguagem escrita; omitir sempre o sujeito e constituir-se apenas de predicados é lei da linguagem interior” (VYGOTSKY, 2001, p. 458). Em relação ao subtexto e na formulação de pensamento e expressão deste:

No nosso pensamento existe sempre uma segunda intenção, um subtexto oculto. [...] a passagem direta do pensamento para a palavra é impossível e sempre requer a abertura de um complexo caminho. As experiências mostram que o pensamento não se exprime em palavras, mas nela se realizam. [...] O

pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. (VYGOTSKY, 2001, p.478-479).

Portanto,

Pensar a educação formal na perspectiva das relações étnico-raciais faz-se necessário em função de práticas discriminatórias que o ensino escolar historicamente tem replicado. O papel da educação escolar também é desconstruir as práticas racistas, colocando-se como um direito social em prol do desenvolvimento humano. Ao levar em consideração esse papel da educação e a atual condição do povo negro no Brasil, percebe-se a necessidade de desenvolver metodologias educativas para educação básica com finalidade de desenvolver o educando de forma integral.

A educação das relações étnico-raciais diz respeito a processos educativos que permitam que educadoras e educadores percebam-se enquanto sujeitos interventores no processo de educação, que possibilite sair da mesmice, que se superem e que reinventem as metodologias educativas, tendo como foco a realidade e as especificidades dos sujeitos da ação, no sentido de assumir um compromisso com a educação de forma integral. (SOARES, 2019, p. 15 e 16)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fala dos indígenas, das comunidades quilombolas, das negras, dos negros, das *pomeranas* e *pomeranos* entrecruza-se nas salas de aula da educação do campo. Como criar um texto, uma só gramática que dialogue com todos estes elementos contendo as histórias de cada grupo nos seus subtextos. Como mediar este subtexto em nossa gramática? De que forma respeitar a fala de cada um no seu lugar no tempo e no espaço buscando construir novas relações, mais democráticas onde o respeito aos direitos humanos estejam na base. São alguns desafios que se apresentam no momento atual onde existe o risco real e concreto de retrocessos e perda de direitos. Como se nota,

A partir desses elementos, considera-se que o refletir sobre a educação das relações étnico-raciais através do pensar a produção de material pedagógico de forma coletiva, em processo formativo, contribui para viabilizar processos educativos comprometidos com a formação para a cidadania. Para tal, é relevante que os educadores sintam-se em permanente formação, visto que somos seres inconclusos, pois a formação continuada e permanente traz como possibilidade a rearticulação e aperfeiçoamento dos saberes.

Por fim, quero ainda ressaltar a importância simbólica e política do meu lugar de fala enquanto mulher, negra e quilombola ao estar desenvolvendo um trabalho de conclusão de curso pautado em uma questão relevante para a educação e para o povo brasileiro, dada a relevância de se propiciar a inclusão integral do povo negro na sociedade. Sendo assim, a equidade valerá de fato e de direito como prescrito na lei. (SOARES, 2019, p. 57)

Assim, até que ponto há necessidade de se reforçar o ensino/aprendizagem dialógico e problematizador para que tais sujeitos avancem na formação da consciência crítica. Em primeiro lugar precisamos identificar quem são estes sujeitos que necessitam vencer a alienação, são os estudantes ou os professores, ou o todo complexo? Ficamos com o todo porque há necessidade de se convencer alguns sujeitos de que o saber é democrático, isto é, torna-se imprescindível o diálogo, e este se dá entre os diferentes, senão estaremos falando para nós mesmos. Torna-se fundamental ouvir o que o “outro” tem a dizer. E este tal outro muitas vezes se expressa como um indígena, um quilombola ou talvez uma *pomerana*, ou apenas uma agricultora familiar com costumes e crenças peculiares.

Nós educadores, professoras e professores, temos urgência em exercitar a empatia, isto é, o colocar-se no lugar do outro, abrir a mente e buscar compreender aquilo que nos está sendo repassado. Mas isso teria que ser de fato e radicalmente e não apenas em verbo, em linguagens faladas. Deveria se expressar em atitudes de solidariedade e compaixão com aquele que se esforça para viver na civilização predominante, nem tão civilizada assim, dado o número de atentados à vida que se tem notícias. Segundo Pereira,

Nesse sentido, torna-se crucial ressaltar a relevância dessa escrita no Curso de Educação do Campo, visto que esse curso emerge de demandas dos movimentos sociais, dentre os quais o Movimento Negro fez a sua contribuição. Não me permito esquecer que teve um povo que se articulou para hoje eu estar aqui, colhendo esses frutos. Por isso, sinto-me na obrigação de representar cientificamente essa parcela que contribuiu para que esse curso se concretizasse. Embora eu seja uma parcela mínima, de um povo que na verdade é maioria no Brasil, ocupando esse espaço no meio acadêmico, ao qual sempre fomos excluídos, sempre que possível estou a pautar as temáticas que envolvem a negritude. Então sigo firme nesse processo de transformar em (re) conhecimento o que antes era invisibilidade. (PEREIRA, 2019, p. 51)

No momento atual vivemos uma contradição expressa na fala de alguns brasileiros que comungam com a violência de classe contra classe. Esta capitaneada pelo governo federal, que mais do que qualquer outro na história ideologizou o próprio discurso. Professores, estudantes e populações indígenas, quilombolas, LGBTQIA, se tornam vulneráveis diante do incentivo à violência, a xenofobia, homofobia e mais.

Na iminência de perdemos conquistas importantíssimas para a justiça social, a emancipação da consciência, solidariedade de classe e tolerância, seguimos em frente resistindo nas salas de aula, na pesquisa e na extensão com esperança de que a juventude e o povo trabalhador não abram mão das suas vitórias.

REFERÊNCIAS

- [1] Bottomore, Tom (org), et al. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 2001.
- [2] Brandão, Carlos Rodrigues. De angicos a ausentes: quarenta anos de educação popular. Porto Alegre: Movars; Corag, 2001.
- [3] Freire, P. Pedagogia do oprimido. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- [4] Gramsci, A. Cadernos do cárcere. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- [5] Liguori, Guido; Voza, Pasquale (Org.). Dicionário Gramsciano (1926-1937). 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- [6] Pereira, Maria Odete da Rosa. Programas de Educação ambiental no licenciamento: uma análise e uma proposta pedagógica para além do capital social. Rio Grande: Tese de doutorado, Ppgea/Furg, 2011.
- [7] Pereira, Maria Escarlata. Mulheres Negras como símbolo de resistência no Movimento Negro de São Lourenço do Sul. Trabalho de Conclusão de Curso: Furg. Rio Grande/RS. 2019.
- [8] Soares, Juliana. Ensino de Ciências articulado às relações étnico raciais: formação de professores ao pensar a construção de material pedagógico possibilitando uma educação antirracista. Ri Grande: Tcc, Furg, 2019.
- [9] Valadares, Rodrigo. Categorias éticas e políticas para fundamentar a transformação do mundo burguês. Encarte espaço aberto, 2007.
- [10] Vásquez, A. S. Filosofia da práxis. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- [11] Vygotski, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martin Fontes, 2001.

Capítulo 3

O papel da universidade aberta da terceira idade- Unati: Uma proposta em atividades universitárias e qualidade de vida

Maria Lucimar dos Santos Alves

Vanusa do Nascimento

Euler Esteves Ribeiro

Ednéa Aguiar Maia Ribeiro

Hanna Xandra da Silva Trindade

Stella Regina Folhadela Torres

Resumo: Vive-se na era do envelhecimento, onde surge várias formas de se envelhecer. Assim sendo, a presente revisão de literatura avaliou trabalhos científicos publicados na base de dados Scielo – Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica On-line). Para as buscas foram utilizados os seguintes descritores: Envelhecimento, Universidade Aberta da Terceira Idade, Qualidade de vida. Universidade Aberta da Terceira Idade - UNATI – surge como uma proposta de levar a educação para as pessoas idosas, permitindo a essas uma série de informações e contatos sociais, capazes de melhorar sua qualidade de vida. Destaca-se as UnATIs, como um lugar de atendimento ao idoso, com o objetivo primeiro a educação, promoção da saúde e qualidade de vida da pessoa idosa.

Palavras Chave: Envelhecimento, Universidade Aberta da Terceira Idade, Qualidade de vida.

1. INTRODUÇÃO

Vive-se na era do envelhecimento, onde surge várias formas de se envelhecer. Diante disso, o evidente aumento da população idosa é um fenômeno mundial, e no Brasil, as modificações se dão de forma radical e bastante acelerada. As projeções mais conservadoras indicam que o Brasil representa o sexto país com maior população idosa do mundo, essa configuração retrata que no ano de 2050, será o quinto maior país em número de pessoas com 60 e mais, ficando abaixo apenas da Índia, China, EUA, Indonésia (CARVALHO, GARCIA, 2003; BRITO, 2008).

No Brasil, conforme o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população idosa é de aproximadamente 22,9 milhões que corresponde à 11,34% da população total do país. Sendo a expectativa de vida de 77,7 anos de idade para as mulheres e 70,6 anos para os homens.

Com isso, ocorre um grande aumento do contingente de idosos nas populações, surgindo o aparecimento de novas maneiras de encarar a velhice. Assim, o envelhecimento tem se destacado como uma fase de aprendizado e não mais como período de declínio funcional e perdas. Com isso, as universidades de muitos países ofertam programas educacionais para idosos (CAMÕES et al., 2018).

Neste âmbito educacional, surgiram as Universidades Abertas à Terceira Idade -UnATI, para suprir as necessidades de projetos mais abrangentes para esta faixa etária. Iniciado na França, pelo professor Pierre Vellas, as UnATIs, logo espalharam-se por toda Europa, sendo que a importância desses projetos educacionais passou a ser enfatizada a partir de 1973. O primeiro projeto brasileiro em prol do idoso começou, com a criação da Escola Aberta à Terceira Idade do Serviço Social do Comércio (SESC, Campinas - SP), em 1977 (ADAMO et al., 2017).

O trabalho das UnATIs foi iniciado por diferentes instituições universitárias desempenhavam procedimentos pedagógicos, além da comunicação do saber formal científico. Objetivando a valorização pessoal, à convivência grupal, o fortalecimento da participação social, à formação de um cidadão consciente de suas responsabilidades e direitos, promovendo sua autonomia e qualidade de vida (CASTRO et al., 2019).

Um dos grandes desafios para quem trabalha com educação para pessoa idosa, é integrar o ensino de estratégias de aprendizagem ao longo dos diversos níveis de escolaridade e, entre as várias gerações que se encontram em uma sala de aula. É preciso contribuir para que o idoso possa desenvolver os processos de independência, incentivar a autonomia e o controle que o idoso pode desempenhar na aprendizagem, atendendo aos diferentes contextos. (DERHUN et al., 2019).

Assim, a educação é um direito de todos os cidadãos. Direito esse reconhecido internacionalmente desde 1948 pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e respaldado no âmbito nacional pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, que inicia a sessão específica para o tema dentro da Constituição. Neste contexto, há uma necessidade de sensibilidade social para a velhice, a qual remeteu-se à criação de políticas públicas voltadas às necessidades dos idosos.

Nesse sentido, as leis referentes à Política Nacional do Idoso, de 1994 (Lei 8842/94) e ao Estatuto do Idoso, de 2003 (Lei 10.741/03), trouxeram propostas de melhorias para a educação específica aos idosos, incluindo criação de oportunidades de acesso do idoso à educação, criação de programas voltados ao idoso, adequação de currículos, metodologias ativas e materiais didáticos específicos para esses programas, além da inclusão de temas sobre o processo de envelhecimento e o respeito e valorização da pessoa idosa aos currículos mínimos do ensino formal.

Assim sendo, a presente revisão de literatura avaliou trabalhos científicos publicados na base de dados Scielo – Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica On-line). Para as buscas foram utilizados os seguintes descritores: Envelhecimento, Universidade Aberta da Terceira Idade, Qualidade de vida.

2. ENVELHECIMENTO, QUALIDADE DE VIDA E AS UNATI'S

Ao se pensar no envelhecimento e suas relações com a saúde e o contexto social, verifica-se que ocorrem alterações estruturais e funcionais nos indivíduos idosos. Essas mudanças são parte de um processo natural de evolução da idade e podem se manifestar de formas diferentes, de acordo com as características individuais e socioeconômicas. Neste sentido, o modo como um indivíduo envelhece não depende somente de fatores genéticos biológicos, mas também do contexto social e do ambiente, cujos fatores associados comumente estão fora de controle, como por exemplo, a presença da pobreza, a falta de saneamento

básico, a dificuldade de acesso à educação ou a serviços de promoção da saúde e prevenção de doenças. (VERAS e OLIVEIRA, 2018).

Seguindo esta linha de pensamento, muitos dos idosos buscam propostas de programas ligados a melhor idade, ao qual decidem a ocupar o tempo livre com propostas inofensivas, sem causar qualquer dano, e assim recuperar o direito de sonhar e ter desejos. Isso nos faz compreender que as mudanças no desenvolvimento humano não são necessariamente relacionadas à idade, podendo ser iniciadas em diversas épocas da vida humana, diferenciando-se em duração, término e direção, de modo que restringir à velhice apenas aspectos negativos se tornou incoerente (MARTINS, 2002).

O desejo de uma velhice com qualidade de vida além de se constituir num interesse individual é, também, uma responsabilidade social relacionada às políticas públicas. Segundo MIRANDA, MENDES e DA SILVA (2016), o envelhecimento apresenta desafios ligados à sua natureza e dinâmica, mesmo sendo um fenômeno comum a todos os seres vivos.

Nesse contexto, é importante a elaboração e aplicação de políticas públicas específicas para essa faixa etária, que possibilitem maior autonomia e independência das pessoas idosas, superação de preconceitos e melhorias na qualidade de vida dessa população. Portanto, a educação é um caminho promissor para atingir esses fins. Para OLIVEIRA, OLIVEIRA, SCORTGAGNA (2015)

Assim, a Universidade Aberta da Terceira Idade - UNATI – surge como uma proposta de levar a educação para as pessoas idosas, permitindo a essas uma série de informações e contatos sociais, capazes de melhorar sua qualidade de vida.

Portanto, enquanto houver vitalidade e vontade, o ser humano é capaz de aprender, segundo SOUZA et al. (2019), e fazê-lo a partir da educação formal como informal, é uma forma de manter a funcionalidade e flexibilidade da pessoa idosa, para adaptação às mudanças biológicas, fisiológicas, sociais e psicológicas que acontecem com o processo de envelhecimento. AREOSA et al. (2016) afirma que:

A importância da educação na vida das pessoas é reconhecida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que afirma que todos têm direito à instrução e que esta deve ser orientada ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, bem como o fortalecimento e o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Hoje, tem-se verificado que a genética seria responsável por cerca de 25% da variação da longevidade e que os fatores ambientais seriam responsáveis por cerca de 50%, o que corrobora a importância dos aspectos sociais do indivíduo na forma como o envelhecimento vai se apresentar. (MENDES et al., 2018).

A idade apresenta um conceito multidimensional, por isso não é considerada uma boa medida para avaliar o desenvolvimento humano. Pois a idade e o processo de desenvolvimento possuem dimensões e significados que transpõe as barreiras da idade cronológica (SCHEINER e IRIGARAY, 2008).

Com o aumento da população idosa a nível mundial, iniciaram-se as reflexões e movimentos por parte da sociedade e de seus governantes em relação à temática. (MENDES et al., 2018). Para dar conta desse fenômeno, surgiu o conceito de Gerontologia como a ciência que estuda o envelhecimento. Esta ciência obteve um desenvolvimento crescente após a Segunda Guerra Mundial com o objetivo de contribuir para uma maior longevidade com qualidade de vida no período denominado de “velhice”.

3. CONTEXTO DAS UNATIS NA SOCIEDADE ATUAL

No contexto atual, as metas proporcionadas pelas UNATIs é, possibilitar exercícios de capacidades universitárias e multidisciplinares. Tem como o intuito de promover a autoestima dos idosos, eliminar preconceitos sobre a velhice, incluir o idoso na cidadania, resgatando assim a sua independência e promovendo uma melhoria na sua qualidade de vida. (ELTEZ et al., 2014).

A fase da terceira idade é marcada por diversos fatores, pois ocorrem transformações funcionais e fisiológicas, essas mudanças aumentam o risco de patologias, perdas sensoriais, alterações no olfato e paladar, mostrando também alterações físicas e sociais. (ANNES et al., 2017).

Dessa forma, as UNATIs trouxeram possibilidades de inserções intergeracionais, fazendo com que os idosos dividam crenças e experiências sobre a qualidade do envelhecimento esperada por eles, e com isso observou-se também que os mesmos passaram a perceber as vantagens em poder exercer o seu papel na

sociedade, sendo o principal protagonista de sua vida por meio dos conhecimentos adquirido. (TARALLO, NERI e CACHIONI, 2017).

Estar no meio de pessoas com sua mesma faixa etária, possibilita e mostra um ajuste psicossocial na vida do idoso, podendo promover e influenciar positivamente sua vida. As atividades grupais que são realizadas nas UnATIs revelam privilégios psicológicos (o conhecimento sobre sua vida, autoestima, crescimento pessoal e o seu valor), suporte social (como está ligado na sociedade e seus relacionamentos com outras pessoas), e saúde física (aumentando sua produtividade física, mental e social através de exercícios realizados). (CACHIONI et al., 2017).

É sempre importante saber conhecer as dificuldades da pessoa idosa. Além de querer melhorias para essa população, as UnATIs possibilitam a introdução dos idosos no meio da sociedade com exercícios conhecidos como “rodas de conversas” com o intuito de trocas de experiências, ensinamento sobre novas tecnologias, melhorias na qualidade de vida, doenças atuais. Afastando assim o sentimento de solidão, abandono ou problemas como a ansiedade e depressão.

4. A EDUCAÇÃO, UMA INCLUSÃO NECESSÁRIA PARA A TERCEIRA IDADE.

Ao longo dos anos se discute práticas educacionais orientadas para uma Educação cidadã com valores, direitos humanos, participação política e protagonismo social voltado aos potenciais criativos e na capacidade realizadora pessoal e coletiva, através de processos de empoderamento e de liberdade intelectual por meio da Educação em Universidade Aberta da Terceira Idade -UnATIs.

Neste sentido, AREOSA et al. (2016) afirma que:

[...] além de ser uma forma de exercitar a mente, a aquisição de aprendizagens na velhice permite novas experiências sociais, funcionando como uma estratégia de enfrentamento frente às perdas que ocorrem nessa fase da vida e como uma forma de lazer e obtenção de prazer.

Pensar a educação e suas instituições como um canal de transformação da sociedade é um desafio que se impõe a todos os povos e nações contemporâneas interessadas em promover a diversidade e a justiça social. As discussões referentes à importância de se relacionar diversidade inclusão e educação estão presentes nas discussões atuais destacando o papel das instituições no processo de valorização da cultura formal e informal nos saberes construídos ao longo da vida. (INOUYE et al., 2018)

A educação voltada para terceira idade pode contribuir com a valorização da identidade e do sujeito enquanto cidadão dando um significado a sua vida. A educação ao longo da vida contribui com o pensar sobre vários fatores como; idade, igualdade de gênero, cultura, política, economia entre outros. O Ministério da Educação e a Unesco, enfatizam que é papel da educação contribuir para um país e um mundo em que tolerância, justiça social e respeito pelo outro constituam valores de um mundo melhor. (ADAMO et al., 2017)

Assim as Universidades que desenvolvem projetos de extensão direcionados para inclusão dos idosos em atividades lúdicas, culturais no âmbito da educação estão contribuindo para uma qualidade de vida e dignidade desse segmento. O educador John Dewey, 1979 afirmou que a educação é simultaneamente um direito e um bem público aos quais todos devem ter acesso, mas nos quais todos também têm a responsabilidade de participar em prol da construção e defesa da democracia. Para ele a educação deve ser um instrumento de continuidade da vida social.

Na década de 1960, na França, foram criadas as universidades de tempo livre, precursoras das universidades da terceira idade, visando preencher o tempo de uma população cada vez mais longeva com atividades ocupacionais e lúdicas. Em 1973, fundou a primeira universidade da terceira idade, com o objetivo de tirar os idosos do isolamento, promover sua saúde, estimular seu interesse pela vida e modificar sua imagem diante da sociedade.

Ademais, a UTA visava propiciar o protagonismo das pessoas idosas na tomada de decisão sobre seus problemas; colocar o ambiente universitário a serviço dos idosos e, desta forma, diminuir a marginalização e ampliar a inclusão deles na vida social; bem como aprofundar as pesquisas gerontológicas com a participação das pessoas idosas como investigadores e investigados (PALMA, 2000). Progressivamente, esse modelo francês de universidade, fundamentado no sistema universitário tradicional, expandiu-se para diversas localizações em todo o mundo, com variações determinadas por características históricas, políticas e culturais (CACHIONI, 2012).

O programa de universidades da terceira idade chegou à América Latina no início da década de 1980, pela Universidad Abierta Uruguay, sede em Montevideu.

Na década de 1990, muitos espaços voltados exclusivamente para a reunião de pessoas idosas foram criados, incluindo grupos de convivência, associações de aposentados, escolas e universidades abertas à terceira idade.

No Brasil, o primeiro programa de atendimento educacional ao idoso em uma universidade tem início em 1982, através da Universidade Federal de Santa Catarina. (DOS SANTOS E PEREIRA, 2017). No estado de São Paulo, foi criada a Associação das Universidades e Faculdades Abertas Para a Terceira Idade (AUFATI), em 1994.

Assim, as UnATIs têm um grande papel na inclusão educacional de idosos. Dentro deste contexto, em 2007 foi criada e implantada a UnATI no âmbito da Universidade do Estado do Amazonas-UEA como núcleo de ensino, pesquisa, extensão e assistência voltado a questões relacionadas ao envelhecimento humano e atenção e cuidado a saúde do idoso. Em termos institucionais, a UnATI, em um primeiro momento esteve diretamente vinculada a Reitoria da UEA, de acordo com a Resolução no. 020/2007 – CONSUNIV, de 29/11/2007. Posteriormente, com a lei no. 3595 de 11/04/2011, que dispõe sobre a Estrutura Organizacional da UEA, a UnATI passou a ser considerada um órgão suplementar. Como tal, destina-se a dar suporte às atividades específicas em matéria administrativa, técnica, de ensino, pesquisa e extensão/assistência.

Entretanto, o seu caráter administrativo como órgão suplementar passou a ser uma limitação as ações desenvolvidas pela UnATI no campo do estudo, da pesquisa científica e das ações relacionadas a gerontologia e saúde do idoso. Nestes termos, por ter obtido reconhecimento no âmbito mundial de instituições que têm esse mesmo objetivo, bem como pela oferta de serviços e atendimentos diversos destinados aos idosos, foi instituído pelo Poder Executivo a Fundação Universidade Aberta da Terceira Idade - FUnATI, pela Lei nº 4.625 de 13 de julho de 2018.

Na primeira etapa após a sua constituição, representado pelo 2º semestre de 2018 e o ano de 2019 a FUnATI dispendeu esforços para reestruturar a sua organização administrativa e suas atividades através da atuação de quatro áreas distintas: Extensão, Assistência (Policlínica Gerontológica), Ensino e Pesquisa.

A FUnATI é voltada para questões inerentes ao envelhecimento e na formação de recursos humanos especialistas na área de Gerontologia e Saúde do idoso e atua como um centro de referência de ensino, pesquisa, extensão e assistência à saúde (Policlínica Gerontológica).

O envelhecimento demográfico do Brasil passou a ser intensificado a partir dos anos noventa criando novas demandas para atender o número crescente de idosos na população. Dessa forma, o poder executivo autoriza a criação das UnATIs. Sendo baseadas na educação permanente, as UnATIs oferecem centenas de atividades que estimulam o autoconhecimento, a autoestima e a autorrealização dos idosos. Como os trabalhos geralmente são realizados em grupos, as pessoas idosas podem criar relações pessoais significativas de forma a mantê-las produzindo espaços de aprendizagens (ANNES et al., 2017).

Para ADAMO et al. (2017), a educação permanente não tem limites cronológicos, se prolongando ao longo de toda a existência humana, remetendo à busca do homem por se aperfeiçoar de forma integral e integrada.

O aumento do tempo livre e a ausência de alternativas de como vivê-lo podem caracterizar algumas variáveis negativas do cotidiano do idoso e projetos voltados especificamente para eles, ou seja, uma nova situação lhes é apresentada para evitar uma crise de ociosidade para a qual muitos idosos não estão preparados (ANNES et al., 2017; AREOSA et al., 2016; VERAS E OLIVEIRA, 2018).

Quando o idoso está neste processo de formação permanente, o mesmo é capaz de reclamar seus direitos, constituindo-se um grupo politicamente ativo, e neste prisma, a educação se faz primordial e necessária. “Gradualmente, a visão de idosos como um subgrupo populacional vulnerável e dependente foi sendo substituída pela de um segmento populacional ativo e atuante que deve ser incorporado na busca do bem-estar de toda a sociedade.” (FERREIRA, MEIRELES E FERREIRA, 2018).

INOUYE et al. (2018), essa geração foi nascida e educada, em uma época em que o tempo transcorria em outra velocidade, e para a maioria dos idosos, o uso do computador estaria totalmente fora do seu alcance, seja não só por motivos financeiros, mas também emocionais.

A inclusão, então, é um processo a partir do qual uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar de usos e costumes de outro grupo e ter os mesmos direitos e deveres daqueles; a inclusão digital é vista

como uma forma de inclusão social, porque por meio das tecnologias de informação e comunicação é possível a participação na sociedade através de outras vias de acesso e pelo desenvolvimento social, cognitivo e afetivo que podem promover nos sujeitos. (PASSERINO; PASQUALOTTI, 2006, e FERREIRA; MEIRELES; FERREIRA, 2018)

5. CONCLUSÃO

Portanto, partindo do pressuposto que o envelhecimento humano é um processo inevitável e ainda pouco discutido, pode-se considerar que já o correu avanços nesta área, contudo, muito há que se fazer ainda, principalmente no que se refere à educação voltada para a valorização e o resgate da pessoa idosa. Neste sentido, o retorno ao aprendizado na velhice trata-se de uma opção pessoal, de atividade educativa que lhes traga prazer contribuindo para melhoria da qualidade de vida e para manter as relações sociais ou até mesmo construí-las e reconstruí-las nesse percurso da vida.

Conclui-se que, embora existam no Brasil políticas públicas que garantem o acesso à educação, como assegurado no Estatuto do Idoso, com metodologias, materiais e professores adequados para atender às necessidades dessa parcela significativa da população, ainda são poucas as ações que garantem o cumprimento desses direitos. Destaca-se as UnATIs, como um lugar de atendimento ao idoso, com o objetivo primeiro a educação, promoção da saúde e qualidade de vida da pessoa idosa.

REFERÊNCIAS

- [1] Adamo CE et al. Universidade aberta para a terceira idade: o impacto da educação continuada na qualidade de vida dos idosos. *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.*, Rio de Janeiro, v.20, n.4, p. 550-560, 2017.
- [2] Annes LMB et al. Perfil Sociodemográfico e de Saúde de Idosas que Participam De Grupos De Terceira Idade Em Recife, Pernambuco. *Rev Cuid*, v. 8, n.1, p. 1499-508, 2019.
- [3] Areosa SVC et al. Envelhecimento ativo: Um panorama do ingresso de idosos na universidade. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.212-228, Set./Dez. 2016.
- [4] Brito, Fausto. Transição demográfica e desigualdades sociais no Brasil. *São Paulo: R. bras. Est. Pop*, v 25, p 07, 2008.
- [5] Cachioni M et al. Bem-estar subjetivo e psicológico de idosos participantes de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, v 20 p. 340-352, 2017.
- [6] Cachioni M. Universidades Abertas à Terceira Idade como contextos de convivência e aprendizagem: implicações para o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico. *Revista Temática Kairós Gerontologia*, v. 15, n.7, p. 23-32. São Paulo, 2012.
- [7] Camões M et al. Exercício físico e qualidade de vida em idosos: diferentes contextos sócio comportamentais. *Motricidade*, v. 12, n. 1, p. 96-105, 2016.
- [8] Carvalho JAM, Garcia RA. O envelhecimento da população brasileira: um enfoque demográfico. *Rio de Janeiro: Cad. Saúde pública*, 19 ,p. 726-732, 2003.
- [9] Dehun FV et al. A participação em atividades universitárias para idosos: motivações de brasileiros e espanhóis. *Rev Bras Enferm*. v. 72, n. 2, p 112-8, 2019.
- [10] Dewey, J. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- [11] Dos Santos PLP, Pereira Ads. Educação de Idosos: Um Estudo no Programa PROMEAPI da Secretaria Municipal de Educação em Manaus. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 2, v. 13, p. 319-338, 2017.
- [12] Eltz GD et al. Panorama Atual das Universidades Abertas à Terceira Idade no Brasil. *Revista Kairós Gerontologia*, v. 17, n. 4, p. 83-94, 2014.
- [13] Ferreira LK, Meireles JFF, Ferreira Mec. Avaliação do estilo e qualidade de vida em idosos: uma revisão de literatura. *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 639-651, 2018.
- [14] Martins, C. R. M. O envelhecimento segundo adolescentes, adultos e idosos usuários do SESC Maringá: um estudo de Representações Sociais. 2002. Tese (Mestrado), SC.
- [15] Mendes JLV et al. O Aumento da População Idosa no Brasil e o Envelhecimento nas Últimas Décadas: Uma Revisão da Literatura. *Rev. Educ. Meio Amb. Saú.*, v.8, n.1, Jan/Mar 2018.

- [16] Miranda Gmd, Mendes Adcg, da Silva Ala. O envelhecimento populacional brasileiro: desafios e consequências sociais atuais e futuras. *Rev. bras. geriatr. gerontol.*, v.19, n.3, p.507-519, 2016.
- [17] Oliveira RSC, Oliveira FS, Scortgagna PA. A Universidade Aberta para a Terceira Idade na UEPG/Brasil: o idoso no contexto extensionista da universidade. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 85-122, 2015.
- [18] Palma LTS. Educação permanente e qualidade de vida: indicativos para uma velhice bem-sucedida. Passo Fundo (RS): UPF, 2000.
- [19] Portella MR, Pasqualotti A, Gaglietti M. Envelhecimento Humano: Saberes e Fazeres. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, p. 246-260, 2006.
- [20] Schneider RH, Irigaray TQ. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. *Estudos de Psicologia, Campinas*, v. 25, n.4, p. 585-593, 2008.
- [21] Souza CMS et al. Qualidade de vida dos idosos e os fatores associados: Uma Revisão Integrativa. *Id on Line Rev. Mult. Psic.* v.13, n. 47, p. 320-326, Outubro/2019.
- [22] Tarallo RS, Neri AI, Cachioni M. Atitudes de idosos e de profissionais em relação a trocas intergeracionais. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, v. 20, p. 423-431, 2017.
- [23] Veras RP, Oliveira M. Envelhecer no Brasil: a construção de um modelo de cuidado. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 23, n. 6, p. 89-101, 2018.
- [24] Veras RP, Oliveira M. Envelhecer no Brasil: a construção de um modelo de cuidado. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 23, n. 6, p. 1929-1936, 2018.
- [25] Ynouye K et al. Efeito da Universidade Aberta à Terceira Idade sobre a qualidade de vida do idoso. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e. 142931, 2018.

Capítulo 4

Autoridade e autoritarismo em sala de aula do Ensino Superior

Marco Antônio Rossi

Resumo: A sala de aula manifesta-se como afirmação de um determinado grupo social, nos quais integrantes são julgados e avaliados. A figura do docente pode ser a figura de autoridade e assim, a pergunta é: qual o papel da escola contemporânea dentro destas correlações? Outra pergunta é: se a autoridade pode gerar atos de relações de medo entre os alunos e os docentes. Se a autoridade for considerada como um ato de medo em sala de aula, então é necessário questionar se isso é um problema pedagógico. A outra questão do medo é considerada entre os próprios alunos. O ato do poder em sala de aula pode ser atribuído ao autoritarismo e a autoridade. Em muitas áreas da ciência e da pesquisa acontece eventualmente que, alguns termos teóricos não são explicados de forma correta e, claro, há a necessidade de definir o termo “autoritarismo”. O ato social em sala de aula está relacionado ao professor e, com a sensibilidade para perceber processos da dinâmica dos grupos de alunos, capacidade de perceber e adequar em sintonia os alunos entre si e o professor com os alunos. O objetivo desta pesquisa é fazer uma reflexão sobre as situações em sala de aula com as manifestações do poder do medo. A justificativa deste questionamento é um alerta na sala de aula no curso de Engenharia Civil, nas manifestações de medo, as quais são presentes e se isso pode trazer prejuízos na relação do ensino e aprendizado e ainda, a permanência do aluno no curso. A metodologia adotada foi a pesquisa descritiva e exploratória, em que foi aplicado um questionário com 5 perguntas diretas entre os alunos voluntários que quiseram participar da pesquisa. Conclui-se que, entre outras, o termo autoridade também está em coerência com a expressão do medo. A verdadeira autoridade, no entanto, não pode ser apenas focada nas escolas, mas também entre os pais, cidadãos, políticos, nas leis, no sistema jurídico e no sistema social. E ainda, uma série de questões relativas à preparação do profissional professor em que engloba o assunto autoridade e medo.

Palavras-chave: Autoridade e autoritarismo, Engenharia, Poder do medo.

1. INTRODUÇÃO

O medo pode influenciar as pessoas em diversas situações de conflito ou não conflitantes. O medo, também é uma situação presenciada em sala de aula entre alunos e alunos bem como entre alunos e docentes. No processo de interação, os quais atos em sala de aula, alunos e docentes podem sentir problemas decorrentes em atos de expressão verbal e corporal, sensibilidade social, nas manifestações de emoção e ainda, na capacidade de ensinar e saber receber o retorno desses ensinamentos.

A sala de aula é também uma manifestação de um determinado grupo social, nos quais integrantes deste grupo são julgados e avaliados. A figura do docente pode ser a figura de autoridade e assim, perguntamos qual o papel da escola contemporânea dentro destas corelações. Outra pergunta é se a autoridade pode ter atos de geração de medo entre os alunos e os docentes. E se, a autoridade do docente tem características no medo. Ainda, se a autoridade for considerada como um ato de medo em sala de aula, então é necessário questionar se isso é um problema pedagógico.

A outra questão do medo é considerada entre os próprios alunos. Esse grupo social que estão inseridos num processo de seleção de turmas (geralmente vestibular) e a escolha de um determinado curso faz com que o aluno tenha que conviver com o grupo, ao qual ele pertence.

Algumas características são determinantes neste momento, cuja criação de convivência no grupo pode ser considerada boa ou mesmo ruim nos relacionamentos, são os antagonismos.

Podemos citar, por exemplo, as relações em sala de aula de intolerância, dominância, liderança, rigidez, tendências em conformidade, as quais podem trazer sérios problemas. As manifestações mencionadas podem ser eliminadas com a ajuda focada na qualidade e na preparação pedagógica e psicológica de professores.

O objetivo desta pesquisa é instigar e fazer uma reflexão sobre as situações em sala de aula com as manifestações do poder do medo. Esta análise será realizada entre os grupos de alunos, ou seja, a relação entre alunos e alunos, e ainda entre o grupo de alunos e docente. A justificativa deste questionamento é um alerta, o qual na sala de aula no curso de Engenharia Civil, as manifestações de medo, estão presentes e que isso pode trazer prejuízos na relação do ensino e aprendizado e ainda, a permanência do aluno no curso.

2. METODOLOGIA

Devido esta pesquisa ser no âmbito da observação exploratória dos questionamentos, define-se então, como uma pesquisa descritiva e exploratória, na qual, segundo Gil (2008), o pesquisador busca descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos. É a pesquisa na qual o pesquisador está preocupado com a atuação prática.

Foi aplicado um questionário com 5 perguntas diretas entre os alunos que quiseram participar da pesquisa, ou seja, voluntários. Os alunos são do curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Engenharia da cidade de Bauru/SP. Dentre os 34 alunos matriculados somente 11 alunos participaram. Sendo 8 do gênero masculino e 3 do gênero feminino. A faixa de idade é de 19 anos.

3. DESENVOLVIMENTO

A função da docência no meio universitário é representada como um “poder” em sala de aula. Para a contratação como docente, o professor passa por critérios de avaliação e julgamento, sendo que uma das exigências é ter defendido doutorado, além de outros atributos explícitos em editais de contratação.

O ato do poder em sala de aula pode ser atribuído ao autoritarismo e a autoridade. Em muitas áreas da ciência e da pesquisa acontece eventualmente que, alguns termos teóricos não são explicados de forma correta e, no caso desta pesquisa, há a necessidade de definir o termo “autoritarismo”.

Primeramente, a definição de autoritarismo é teoricamente desenvolvida em coerência com os seguintes termos relacionados: falta de empatia, imposição de ideias, atributos de competência psicossocial, trabalho-profissional social, competência metódica de ação docente.

Autoridade pode estar numa área mais ampla e complexa, a qual pode ser interpretada do ponto de vista dos campos individuais da ciência, por exemplo, escola como instituição e sua autoridade pode ser percebida em termos da sociologia, da psicologia, e também da pedagogia (VALISOVA; SUBRT, 2012).

A realidade e o desenvolvimento histórico de uma sociedade podem negligenciar a etimologia, mudando os significados das palavras (o conceito da palavra "autoridade" foi influenciado especialmente por ensaios sociológicos e políticos sobre as relações entre poder versus autoridade, autoridade versus governo, autoridade versus pressão social) (VALISOVA, 2005).

O termo "autoridade" está relacionado com expressões como dever, poder, medo, manipulação, serviço, carreira, competência, responsabilidade, regras, ordem, disciplina, obediência, e outros. Esta pesquisa não pretende analisar as muitas relações complicadas aqui demonstrada. Apenas apontar algumas pré-condições gerais da autoridade natural, sendo:

- alto nível profissional e de qualificação.
- arte de liderar e gerenciar um trabalho equipe.
- capacidade de comunicar e cooperar com um grupo.
- arte da argumentação e conduta não violenta.
- capacidade de motivar outras pessoas para resolução de problemas.
- arte de tolerância, humor, rigor e combinação de perseverança.
- capacidade de lidar com o próprio emocional, problemas de outras pessoas.
- arte de determinar regras para o relacionamento interpessoal.
- arte de demonstrar apreço e elogiar.

De acordo com o status social, podemos classificar autoridade como pessoal, posicional e funcional.

Conforme Burlamaqui (2017) o autoritarismo se coloca com o conceito de autoridade, da forma que ela norteia no fato de tomar decisões em relação a um bem comum e que se refere às pessoas subordinadas. Por outro lado, a pessoa autoritária carece de empatia e valorização pela pessoa responsável.

O autoritarismo que rege o poder pode ser percebido também em sala de aula. E então, pode ser classificado como pessoal. Nesse momento, pode-se afirmar que existe um poder autoritário nas salas de aula no ensino contemporâneo?

Conforme Adorno (1986) a educação é um mecanismo que possibilita o processo de autoritarismo: *"Devemos trabalhar contra essa inconsciência, os homens são carentes de reflexão sobre si mesmo, atacam os outros. A educação só teria pleno sentido como educação para a autorreflexão crítica"* (ADORNO, 1986,).

Essa reflexão é associada ao cotidiano em sala de aula. Muitos docentes sentem em determinados momentos que ensinar pode ser um ato de autoritarismo, isso sem falar das avaliações, as quais fazem parte dos tópicos do Plano de Ensino das disciplinas.

Em relação ao aluno com o aluno, os quais determinam os grupos, o estágio de independência e responsabilidade individual pontua a maturidade social de uma pessoa. O ato social em sala de aula está relacionado ao professor e, como uma sensibilidade para perceber processos da dinâmica dos grupos de alunos, capacidade de perceber e adequar em sintonia dos alunos entre si e do professor com os alunos.

O ato social como resultado da maturidade social é um processo desenvolvido durante a ontogênese de individualidade (VALISOVA E SUBRT, 2012). Portanto, é o desenvolvimento *in loco* no ato de ensinar, de acontecer em sala de aula entre todos os grupos envolvidos.

A ideia de que um professor em sala de aula que não comete erros está ligado à ideia de um ensino, ou comportamento que esteja comprometido com a verdade, ou seja, com conceitos estabelecidos e definidos, os quais não podem ser questionados. Além disso, pode estar atrelado a ideia de que é possível dominar o conhecimento, de tudo aquilo que se sabe e que isso é a verdade absoluta.

Ainda numa visão de autoritarismo e medo em sala de aula, conforme Adorno (1986):

A imagem da educação pela dureza, na qual muitos creem irrefletidamente, é basicamente errada. A concepção de que virilidade signifique o máximo de capacidade para suportar já se tornou há tempos um símbolo de um masoquismo – que como demonstra a psicologia – se funde com demasiada facilidade ao sadismo. (ADORNO, 1986,)

O que parece numa análise sobre autoritarismo na sala de aula é que pode ser uma questão complicada pelos envolvidos ao adotar em momentos autoridade nas situações, assim como no âmbito profissional e pessoal.

Um docente pode representar um grande grau de autoridade em sala de aula, enquanto outro docente é respeitado devido a sua postura humana e moral, onde os outros são reconhecidos apenas por sua autoridade estatutária e, conseqüentemente, posição de poder, esse poder pode ser atribuído ao medo.

Em quantidade controlada, um docente ou mesmo uma instituição, ou ainda, um grupo tem o direito de realizar o poder, especialmente se esses poderes forem estimulador, organizado e controlado nas atividades humanas, bem como facilitar ao expressar e coordenar interesses individuais e de grupo.

4. DISCUSSÕES

O que nos parece é que a análise desta pesquisa é em particular agregada ao nível interpessoal. No centro da discussão fica: como a relação entre a autoridade e a educação pode ser expressa? Uma vertente para a relação entre autoridade e educação está relacionada com o processo coerente dos estilos educativos, da abordagem dos pais, do tipo de gestão e o grau de relação emocional aplicado entre alunos - docentes.

Na educação a autoridade não fica separada das relações em sala de aula, visto que está relacionada à apresentação de valores e aos padrões da sociedade.

A discussão de autoridade entre os alunos e seus grupos está inserida no pensamento, que entre os grupos existem pessoas / alunos que exercem naturalmente a autoridade. Na educação alguns alunos se destacam na questão da informação, da habilidade e do conhecimento, entretanto a autoridade não está atrelada somente a estes quesitos, mas também às características humana que são independentes de sua dinâmica e aspectos sociais. Essa discussão está refletindo que a autoridade como no relacionamento mútuo entre o portador de autoridade (por exemplo, uma pessoa que influencia as pessoas ao seu redor) e o receptor (por exemplo, o "destinatário" da influência, quem respeita o portador e o aceita).

O questionário foi elaborado com 5 perguntas diretas. Conforme mostra as respostas no Quadro 1:

Quadro 1 – Respostas relacionadas á pesquisa.

Alunos	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
01	sim	não	sim	sim	não
02	sim	não	sim	não	sim
03	sim	Sim	não	não	sim
04	sim	sim	sim	não	sim
05	sim	sim	não	não	não
06	sim	sim	sim	não	sim
07	não	não	sim	não	sim
08	sim	não	sim	não	sim
09	sim	não	sim	sim	sim
10	não	sim	não	sim	sim
11	sim	não	sim	sim	sim

Fonte: autor.

Perguntas:

Pergunta 1 – Você sabe o que significa autoridade ou autoritarismo? () sim () não.

Pergunta 2 – Você se sente inserido ao grupo da turma de ingresso no seu curso? () sim () não.

Pergunta 3 – O grupo de alunos em algum momento te exclui? () sim () não.

Pergunta 4 – O docente é uma presença que te inspira medo? () sim () não.

Pergunta 5 – Qual o medo principal que você sente em sala de aula? () sim – qual? () não.

Quadro 2 - Comparação do número de respostas sim e não por pergunta.



Fonte: próprio autor.

O que podemos inferir do gráfico apresentado é que: a maioria dos alunos sabe o significado de autoridade ou autoritarismo. Mais da metade dos alunos não se sente inserido ao grupo da turma de ingresso no seu curso. A maioria dos alunos sentem que o grupo de alunos em algum momento os exclui. Pouco mais da metade dos alunos não sentem que o docente é uma presença que inspira medo. A maioria dos alunos sente medo em sala de aula (ver respostas para essa pergunta nas considerações a seguir).

Referente às respostas dos alunos, segue algumas considerações:

- Alunos 1 – o docente inspira medo e o grupo de alunos as vezes o exclui dos trabalhos.
- Aluno 2 – O grupo de alunos às vezes o exclui dos trabalhos e o medo principal que sente em sala de aula é das avaliações e da frequência.
- Aluno 3 – o aluno tem fatores favoráveis, entretanto a pergunta 5 ele manifestou medo em não conseguir dar retorno ao grupo de seus conhecimentos.
- Aluno 4 – Se sente excluído nos momentos mais descontraídos do grupo e o medo principal dele é não conseguir notas elevadas.
- Aluno 5 – O aluno tem fatores favoráveis.
- Aluno 6 – O medo principal do aluno é não conseguir nota final maior que 5,0.
- Aluno 7 – O aluno não sabe claramente o significado de autoridade ou autoritarismo. Ele se sente excluído do seu grupo de alunos e o principal medo dele é não conseguir terminar o curso que ele se dedicou muito para ingressar.
- Aluno 8 – Às vezes se sente excluído do grupo de amigos. Medo principal é não conseguir ficar na Universidade até o final do curso por questões financeiras.
- Aluno 9 – Se sente excluído do grupo de amigos quando é necessário formar grupos de estudo. Acredita que seus conhecimentos são menores que os da turma de ingresso. Em relação ao medo da presença do docente ele acha que não consegue acompanhar a turma, logo o docente o deixa para trás. O principal medo é não conseguir acompanhar em conhecimento a turma dele.
- Aluno 10 – Ele não sabe o significado de autoridade ou de autoritarismo. Às vezes se sente excluído do grupo de colegas. A presença do docente às vezes lhe inspira medo, pois tem docentes muitos bravos e rápidos nas explicações da matéria. O medo principal é não conseguir acompanhar a aula.

- Aluno 11 – O aluno se sente excluído várias vezes do grupo. A presença do docente dá medo nas avaliações. O principal medo é não conseguir tirar nota acima de 5,0.

5. CONCLUSÕES

Afinal, nós realmente precisamos de autoridade e manipulação na educação?

Durante uma aula, num processo de ensino e aprendizado e ainda, de avaliação deve existir uma relação entre a responsabilidade do docente com o conhecimento e a liberdade mútua de expressão.

O ideal nas relações pessoais em sala de aula seria o equilíbrio. Um docente pode representar um grande grau de autoridade em sala de aula, enquanto outro docente é respeitado devido a sua conduta humana e na qualidade moral expressiva, onde uns são reconhecidos apenas por sua autoridade estatutária e, conseqüentemente, posição de poder. Uma boa combinação de todos os tipos de autoridade, embora condicionados a situações individuais, bem como por restrições de tempo, é rotulado pelo termo "autoridade global".

Nas relações entre os alunos, os quais formam grupos sociais dentro da turma que ele pertence pode apresentar influência de um aluno dominante. Esse aluno dominante forma um grupo que ele seleciona e exclui quem não está inserido aos seus interesses. Alguns alunos aceitam o autoritário para facilitar sua permanência ao grupo e assim, trazer benefícios ao executar trabalhos em sala e fora da sala de aula. Os que são excluídos ficam na tentativa de fazer os trabalhos em grupo para conseguirem ter acesso a notas nas suas avaliações.

Nestas seleções alguns alunos são excluídos e ficam em situações de isolamento. Os quais são obrigados a fazer tentativas de entrar em grupos para não ficarem sozinhos e que as vezes não são bem sucedidos. Na disciplina Desenho Básico para o curso de Engenharia Civil, muitos trabalhos são em grupos de alunos, em que eles fazem a formação desses grupos. Sem interferência do docente.

Acontece que infelizmente, alguns alunos abordam o professor para tentar resolver o problema de não conseguir participar de grupos e ficarem isolados da turma. Neste momento o docente tenta conversar com os grupos formados para inserir o aluno. Essa atitude pode ser interpretada como autoritarismo se o docente não souber abordar essa situação.

Existe uma série de questões relativas à preparação do profissional professor em que engloba o assunto autoridade. É possível alcançar uma preparação do docente nesse assunto com palestras, treinamentos, mesas redondas e até mesmo cursos rápidos e a outra possibilidade é o docente preparar-se com apenas a sensibilidade da prática.

O termo autoridade também está em coerência com a expressão do medo. A verdadeira autoridade, no entanto, não pode ser apenas focada nas escolas, mas também entre os pais, cidadãos, políticos, nas leis, no sistema jurídico e no sistema social. A escola como instituição, também como escola gestão e envolvida numa equipe de educadores, os quais podem desenvolver muitas características positivas entre os alunos. Isso é pensar na escola como um dos processos de cidadania, um processo de crescimento como ser humano e ainda fazer profissionais envolvidos com o coletivo, um grupo sem medo de expressar suas ideias, seus pensamentos. O equilíbrio entre autoridade e medo pode ser aplicado com grandes benefícios em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- [1] ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: Sociologia. São Paulo: Ática, 1986. p. 33-45.
- [2] BURLAMAQUI, L. Você sabe a diferença entre autoridade e autoritarismo? Net, São Paulo, fev. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nn_qKZv8nfc> Acesso em: 12 fev. 2018.
- [3] GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008, 200p.
- [4] VALISOVA, A. Teacher training – alternative approaches." In: International symposium IGIP "Design of Education in the 3rd Millennium. 34. 2005, Istanbul, Anais... Instambul, 2005. pg. 257-260.
- [5] VALISOVA, A. ; SUBRT, J. Competência social de professores – engenheiros. World Congress on Communication and Arts, IV, 2012, Geelong, AUSTRALIA, Anais... Austrália, 2012, pg 44-48.

Capítulo 5

O ensino dos conceitos da sustentabilidade nos melhores cursos de Engenharia Civil e de Produção na região Nordeste

Emilia Rahnemay Kohlman Rabbani

Alyx Diêgo Oliveira Silva

Juliana Ferreira Bezerra Moccock

Felipe Guilherme de Oliveira Melo

Resumo: Este trabalho objetiva identificar o ensino de conceitos da sustentabilidade e desenvolvimento sustentável nas ementas dos melhores cursos de engenharia civil e engenharia de produção das instituições de ensino superior do Nordeste brasileiro. A pesquisa é caracterizada como um estudo exploratório, utilizando a metodologia proposta pela literatura e baseando-se em uma revisão bibliográfica e documental para o aprofundamento dos aspectos relacionados com a importância do ensino da sustentabilidade no âmbito dos cursos de engenharia com conceitos ENADE 4 e 5. Após a triagem dos cursos conceituadas e a análise das suas ementas, foi possível levantar informações de 33 cursos. Os resultados mostram que 36,3 % dos cursos analisados apresentam disciplinas voltadas ao ensino de práticas sustentáveis. Em adição, na maioria das disciplinas os conceitos da sustentabilidade são apresentados em paralelo com outros assuntos, tais como: indicadores de qualidade na construção, ciclos de projetos, sistema de gestão ambiental, ecossistemas, educação ambiental e/ou materiais de construção. Por fim, entende-se que há uma escassez de disciplinas com foco no ensino da sustentabilidade, especialmente relacionada à sustentabilidade social. Posto isso, sugere-se que se faça a adoção de disciplinas que destaquem a importância do tema para os futuros profissionais.

Palavras-chave: Avaliação do Ensino Superior, Matriz curricular, Sustentabilidade, Engenharia Civil, Engenharia de Produção.

1. INTRODUÇÃO

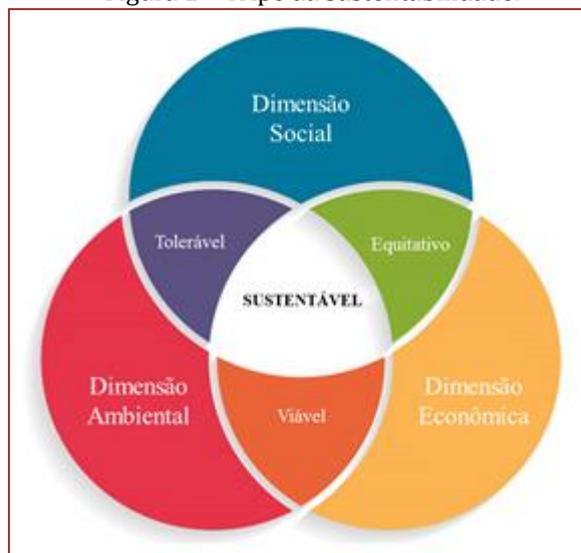
Nas últimas décadas, os termos Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável (DS) têm ganhado destaque devido aos recorrentes problemas evidenciados, principalmente, com o aquecimento global. O termo DS foi utilizado pela primeira vez no relatório “*Our common Future*”, em Brundtland no ano de 1987.

De acordo com Silva et al. (2017), o desenvolvimento da sociedade deveria considerar que a preservação ambiental e a melhoria da qualidade de vida do ser humano devem ser harmônicas, remetendo ao conceito de sustentabilidade, que objetiva manter o concílio entre o homem e a natureza. Este pensamento estimulou a prática de utilização de novas tecnologias, mudanças de tendências e pensamentos, consumo consciente de bens e serviços, utilização de recursos renováveis e controle na geração dos resíduos.

As conferências globais do clima são importantes estratégias utilizadas para frear a forma de desenvolvimento exploratória e inconsequente, tendo objetivo de diminuir as emissões dos gases de efeito estufa. Uma importante ferramenta criada na ECO Rio 92 foi a Agenda 21, a qual definiu algumas metas a serem respeitadas visando um maior envolvimento das empresas e da sociedade civil para despertar a importância de se manter as condições de existência do planeta. Uma das propostas da Agenda 21 é tornar a sustentabilidade uma disciplina obrigatória para escolas primárias (Plessis, 2002).

As três dimensões básicas da sustentabilidade, também conhecido como o “tripé da sustentabilidade”, são a econômica, social e ambiental, conforme ilustrado na Figura 1 (Brundtland, 1987; Elkington, 1994). Embora haja um grande volume de estudos sobre sustentabilidade nos aspectos econômicos e ambientais, é necessário que se leve em consideração o aspecto social para que sejam alcançados a harmonia e o equilíbrio entre as três dimensões, tornando assim o sistema de fato sustentável (Mocock; Melo; Kohlman Rabbani, 2017).

Figura 1 – Tripé da sustentabilidade.



A crescente preocupação com o impacto ambiental negativo que muitas atividades antrópicas vêm causando ao longo do tempo demanda cada vez mais a adoção de práticas sustentáveis, e, portanto, profissionais aptos a colaborar com o DS. Desse modo, é necessário que as Instituições de Ensino Superior (IES) contemplem em suas matrizes curriculares disciplinas relacionadas ao DS e a conceitos e aplicações de sustentabilidade.

A educação para o DS é uma característica cada vez mais importante do ensino superior, que coloca novos desafios ao ensino e à aprendizagem (STANIŠKIS; KATILIŪTĒ, 2015). Nesse sentido, este trabalho objetiva identificar e avaliar a presença de disciplinas que versam sobre os aspectos da sustentabilidade no âmbito dos melhores cursos de graduação em Engenharia de Produção e Engenharia Civil da região Nordeste.

2. A SUSTENTABILIDADE NA ATUAÇÃO DO ENGENHEIRO

A questão da sustentabilidade exige dos engenheiros mais do que treinamento que estabeleçam técnicas para solucionar problemas: é preciso que engenheiros estejam aptos a identificar as raízes desses problemas (GUTIERREZ-MARTIN; HÜTTENHAIN, 2003) e, dessa forma, propor soluções adequadas e efetivas analisando uma ampla gama de suas consequências. Glavič (2006) ressalta que são necessárias novas habilidades para entender, identificar, e avaliar problemas; e ferramentas ambientais para conceber produtos e processos usando análise, síntese e integração.

De acordo com Guerra (2017), comunidades de educação em engenharia reconhecem a importância da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (ESD), formando jovens engenheiros com conhecimentos tecnológicos e competências para resolver problemas complexos de maneira sustentável. Dado o aumento da preocupação com os impactos negativos que a engenharia pode causar no meio ambiente, conclui-se que todos os engenheiros entrarão em contato com problemas que demandem soluções sustentáveis durante sua carreira.

Nesses termos, como afirmam Hanning et al. (2012), pode-se assumir que a competência dos engenheiros que são entregues ao mercado de trabalho terá potencialmente um grande impacto na sociedade. Por esse motivo, as IES desempenham um papel importante na transformação social e devem incluir conceitos e práticas que sigam os princípios da sustentabilidade e do DS.

Para atender à demanda pelo DS, nos Estados Unidos da América (EUA) e na União Europeia (UE), novos currículos estão sendo propostos para melhorar a compreensão dos estudantes de engenharia. Algumas IES dos EUA têm implantando em suas matrizes curriculares disciplinas específicas voltadas ao ensino de ações sustentáveis nos projetos de engenharia. Um exemplo é a Universidade do Colorado (UC, *University of Colorado*), em Denver, que abrange projetos de engenharia para proteção ambiental e sistemas de infraestrutura sustentável (UC, 2017).

Igualmente, a UE tem elaborado políticas para incentivar a responsabilidade social, apoiando o desenvolvimento de currículos conjuntos, nos quais várias universidades de diferentes países estão envolvidas (Glavič, 2006). Muitas iniciativas são estimuladas ou mesmo co-financiadas pela Comissão Europeia, como por exemplo os programas *Erasmus Mundus* e *Marie Curie*, que contemplam estudos envolvendo sustentabilidade.

Para que princípios de sustentabilidade sejam incorporados aos cursos de graduação de engenharia, as IES precisam revisar e adaptar seus modelos educacionais. Como defende Guerra (2017), é na graduação que os estudantes são capazes de experimentar, construir e praticar ativamente conhecimento, competências e princípios de sustentabilidade como parte de sua identidade profissional e educação formal. Consequentemente, o currículo de EDS deve ser aberto, negociável, flexível, adaptável e co-construído, envolvendo a comunidade local e criando espaços para reflexão e educação transdisciplinar (Junyent; Ciurana, Ano *apud* GUERRA, 2017).

3. MÉTODOS

Apesar das discussões sobre sustentabilidade estarem infiltradas nos mais diversos campos de estudo, o ensino dessa temática nos cursos de graduação das IES brasileiras ainda tem recebido pouca atenção. Nesse sentido, este trabalho é classificado como exploratório, embasado na pesquisa bibliográfica e na análise documental (Gil, 2008). De acordo com Gil (2008), as pesquisas exploratórias visam explicitar problemas, aprimorar ideias ou descobrir intuições.

A pesquisa bibliográfica visou o aprofundamento dos aspectos relacionados com a importância do ensino da sustentabilidade no âmbito dos cursos de engenharia, a nível nacional e internacional. Em seguida, a análise documental permitiu a obtenção e o detalhamento das informações a respeito dos 33 cursos que fizeram parte desse estudo.

Considerando que o conceito ENADE é dado em uma faixa discreta de 1 a 5, em ordem crescente de qualidade, subentende-se que os cursos com conceitos 4 ou 5 estão entre os melhores. A partir disso, com base nos dados do sistema e-MEC do Ministério da Educação (INEP, 2020), selecionou-se os melhores cursos de Engenharia de Civil e Engenharia de Produção no Nordeste, considerando o conceito ENADE 2017, assim como em Correa et al. (2013). Essas duas modalidades de engenharia foram escolhidas por representarem os cursos de engenharia em maior quantidade no Brasil (Aguiar Filho *et al.*, 2016).

Realizou-se um estudo a respeito da disponibilização das matrizes curriculares ou projetos políticos pedagógicos dos 33 cursos selecionados. Na sequência, por meio da análise desses documentos, identificou-se a presença ou a ausência de conteúdos relacionados com os conceitos e com as aplicações da sustentabilidade e do DS. Após essa análise, caracterizaram-se as disciplinas que versam sobre sustentabilidade por meio da análise individual de suas ementas. As ementas foram coletadas nas páginas eletrônicas de cada departamento ou no próprio projeto pedagógico do curso de graduação, nos casos em que esse documento foi disponibilizado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 lista os 33 cursos, sendo (72,7%, 24 cursos) de Engenharia Civil e (27,3%, 9 cursos) de Engenharia de Produção e as IES da região nordeste com as melhores notas, entre 4-5, no ENADE 2017. Além disso, apresentam-se os seus respectivos códigos das IES e do curso, de acordo com o sistema e-MEC.

Observou-se que dos 24 cursos de engenharia civil, (75%, 18 cursos) são de IES da categoria pública e 25% são da categoria privada e apenas 1 curso de Engenharia de Produção está na categoria privada, sendo os demais (88,9%, 8 cursos) enquadrados na categoria de IES pública.

Quadro 1 – Instituições de Ensino Superior estudadas, Curso de Graduação e Conceito ENADE 2017.

IES (código da IES)	Curso de Graduação (código do curso)	ENADE
UFS (3)	Eng. Civil (294)	4
UFPI (5)	Eng. Civil (512)	5
UESC (24)	Eng. Civil (150314)	5
UNIFACS (385)	Eng. Civil (20033)	4
UEPB (550)	Eng. Civil (1178920)	4
UFRN (570)	Eng. Civil (12339)	4
UFAL (577)	Eng. Civil (13195)	5
UFBA (578)	Eng. Civil (13267)	4
UFPB (579)	Eng. Civil (13429)	5
UFPE (580)	Eng. Civil (13584)	4
	Eng. Civil (101129)	5
UFC (583)	Eng. Civil (13988)	5
UFERSA (589)	Eng. Civil (1168452)	4
ICF (1513)	Eng. Civil (1136441)	4
IFCE (1807)	Eng. Civil (1180814)	4
Centro UNIV. Farias Brito (1819)	Eng. Civil (1186216)	4
Unichristus (1895)	Eng. Civil (1159864)	4
Faculdade UNIME	Eng. Civil (1178532)	4
UFCG (2564)	Eng. Civil (13439)	4
IFAL (3160)	Eng. Civil (1188138)	5
SENAI CIMATEC	Eng. Civil (1193184)	4
UNIVASF (3984)	Eng. Civil (74066)	4
UFRB (4503)	Eng. Civil (1173916)	4
UFCA (18759)	Eng. Civil (99344)	4
UFS (3)	Eng. de Produção (99416)	4
UFPI (5)	Eng. de Produção (116406)	4
Faculdade Barbosa Wyden (396)	Eng. de Produção (1193643)	4
UFPB (579)	Eng. de Produção (122934)	4
UFPE (580)	Eng. de Produção (21710)	4
	Eng. de Produção (118092)	5
UFC (583)	Eng. de Produção (37265)	5
UFERSA (589)	Eng. de Produção (91284)	4
UNIVASF (3984)	Eng. de Produção (2918407)	4

Apenas os cursos cujas ementas contemplam conceitos e aplicações de sustentabilidade foram considerados. Portanto, disciplinas como “Educação Ambiental” ou ainda “Gestão Ambiental”, que não tiveram essas especificações em suas ementas, não foram classificadas como disciplinas de ensino de sustentabilidade, sendo este o foco desta pesquisa.

Além disso, algumas ementas não estavam disponíveis nos sites das IES. Baseando-se nesse critério, o Quadro 2 apresenta as IES e seus respectivos cursos que não fizeram parte deste estudo por uma das duas seguintes razões: (1) não contemplam disciplinas de sustentabilidade na sua matriz curricular ou (2) não foi possível ter acesso às ementas.

Quadro 2 – Instituições de Ensino Superior e seus cursos de graduação sem disciplinas relacionadas à sustentabilidade ou que não disponibilizaram as ementas das disciplinas

IES (Cód. Da Instituição)	Curso (Cód. Do Curso)	Observações
UFS (3)	Eng. de Produção (99416)	Não contemplam disciplinas de sustentabilidade na sua matriz curricular
UFPI (5)	Eng. de Produção (116406)	
UFPE (580)	Eng. de Produção (21710) Eng. de Produção (118092)	
UESC (24)	Eng. Civil (150314)	
UNIFACS (385)	Eng. Civil (20033)	
UEPB (550)	Eng. Civil (1178920)	
UFPE (580)	Eng. Civil (13584)	
UFC (583)	Eng. Civil (13988)	
UFERSA (589)	Eng. Civil (1168452)	
Wyden (396)	Eng. de Produção (1193643)	
IFCE (1807)	Eng. Civil (1180814)	
UFRB (4503)	Eng. Civil (1173916)	
UFCA (18759)	Eng. Civil (99344)	
UFPB (579)	Eng. Civil (13429)	
Farias de Brito (1819)	Eng. Civil (1186216)	
UNICHRISTUS (1895)	Eng. Civil (1159864)	
ICF (1513)	Eng. Civil (1136441)	
SENAI CIMATEC (3962)	Eng. Civil (1193184)	
UNIME (2037)	Eng. Civil (1178532)	
UFPB (579)	Eng. de Produção (122934)	

A partir do Quadro 2, é possível inferir que (45,5%, 15 cursos) dos 33 cursos analisados, para os quais as ementas estavam disponíveis, não apresentam disciplinas relacionadas com o ensino de conceitos e aplicações de sustentabilidade ou do DS e (18,2%, 6 cursos), não foi possível o acesso as ementas (planos de ensino). Possuindo apenas 36,3% dos cursos, disciplinas que contemplam os termos sustentabilidade ou DS em seus planos de ensino.

O Quadro 3 mostra o detalhamento dos 12 cursos e as 15 disciplinas analisadas, as quais incluem tópicos sobre sustentabilidade e/ou DS no seu conteúdo programático. Os cursos de Engenharia Civil das Universidades Federais do Rio Grande do Norte (UFRN) e Alagoas (UFAL), de Campina Grande (UFCG) apresentaram mais de uma disciplina com foco em práticas sustentáveis. Nesses casos, todas as disciplinas foram incluídas no estudo.

Através da análise do Quadro 3, é possível inferir que 10 das 15 disciplinas ofertadas são obrigatórias na grade curricular dos cursos. Entre essas disciplinas, 70% são ofertadas na segunda metade do curso, entre o 6º e o 10º período da graduação. Quanto à quantidade de créditos, 53,3% possuem 4 créditos; 26,7%, 3 créditos; e 20%, possuem 30 – 36 horas semestrais (2 créditos).

Quadro 3 – Instituições de Ensino Superior e seus cursos de graduação com disciplinas relacionadas à sustentabilidade.

Instituição	Curso	Disciplina	Natureza /Período	CR	CH
UFPI (5)	Eng. Civil (512)	Planejamento e Gestão Ambiental	OP	3	45h
UFS (3)	Eng. Civil (294)	Saneamento e Meio Ambiente	OB/ 8º	4	60h
UFRN (570)	Eng. Civil (12339)	Tópicos Especiais em Engenharia Ambiental	OP	4	60h
		Fundamentos da Engenharia Ambiental	OB/ 7º	4	60h
UFAL (577)	Eng. Civil (13195)	Arquitetura e Conforto Ambiental	OB/4º	4	60h
		Controle Ambiental	OB/10º	4	60h
UFBA (578)	Eng. Civil (13267)	Ciências do Ambiente	OB/6º	3	45h
UFPE (580)	Eng. Civil (101129)	Sustentabilidade Ambiental Aplicada	OP	4	60h
UNIVASF (3984)	Eng. Civil (74066)	Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	OB/5º	2	30h
	Eng. de Produção (2918407)	Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	OB/ 7º	2	30h
UFC (583)	Eng. Civil (13988)	Engenharia Ambiental	OB/4º	3	48h
	Eng. de Produção (37265)	Engenharia Ambiental	OB/ 6º	3	48h
UFCEG (2564)	Eng. Civil (13439)	Desenvolvimento Sustentável	OP	4	60h
		Princípios e Estratégias de Educação Ambiental	OP	4	60h
IFAL (3160)	Eng. Civil (1188138)	Engenharia Ambiental	OB/10º	2	36h

Notas: OB = Obrigatória; OP = Optativa/Eletiva; CR = Créditos; CH = Carga horária.

O Quadro 4 traz uma análise das ementas das 15 disciplinas, entre os cursos de Engenharia Civil e Engenharia de Produção, destacando entre seu conteúdo programático os tópicos acerca de sustentabilidade. Cabe ressaltar que as disciplinas da UFC e UNIVASF, possuem o mesmo nome para os cursos de engenharia civil e produção.

A partir da Quadro 4, percebe-se que o conteúdo das ementas das disciplinas analisadas são diversos, com tópicos que permeiam desde conceitos iniciais sobre sustentabilidade até aplicação com foco específico para área de estudo. Em duas disciplinas são estudados os planos de ação da Agenda 21, instrumento de planejamento visando o DS.

Na mesma linha de raciocínio, nota-se que, com exceção de uma disciplina, os conceitos de sustentabilidade são apresentados no conteúdo programático em paralelo com outros assuntos, tais como: indicadores de qualidade na construção, sistema de gestão ambiental, ecossistemas, educação ambiental, materiais de construção e ciclos de projetos. Diante disso, cabe destacar a disciplina optativa “Desenvolvimento Sustentável” do curso de Eng. Civil da UFCEG, que propõe apresentar conteúdos que abrangem todas as dimensões, indicadores e índices de sustentabilidade.

Ainda no Quadro 4, percebe-se a preocupação com o projeto, a arquitetura sustentável e a avaliação de sustentabilidade de edifícios, através do Mecanismo de Desenvolvimento Limpo (MDL). Por fim, enfatiza-se que o foco principal está na dimensão ambiental alinhada ao desenvolvimento econômico, ficando de fora do plano de estudo ações que contemplem a dimensão social da sustentabilidade.

Quadro 4 – Instituições de Ensino Superior, disciplinas estudadas, e conteúdo das ementas acerca de sustentabilidade.

IES e Curso	Disciplina	Conteúdo das ementas acerca da sustentabilidade e desenvolvimento sustentável
UFPI (5) Eng. Civil (512)	Planejamento e Gestão Ambiental	Conservação de recursos naturais. Desenvolvimento sustentável. Estudo dos impactos ambientais. (EIA) e relatórios dos impactos ambientais. (RIMA).
UFS (3) Eng. Civil (294)	Saneamento e Meio Ambiente	Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Saneamento Ambiental, legislação ambiental e avaliação ambiental
UFRN (570) Eng. Civil (12339)	Tópicos Especiais em Engenharia Ambiental	3 - Desenvolvimento sustentável: 3.1 - bases; 3.2 - economia e meio ambiente.
	Fundamentos da Engenharia Ambiental	Meio Ambiente, indicadores de sustentabilidade, avaliação dos impactos ambientais, desenvolvimento sustentável, política ambiental e legislação ambiental.
UFAL (577) Eng. Civil (13195)	Arquitetura e Conforto Ambiental	Construções sustentáveis. Diretrizes para projetos sustentáveis.
	Controle Ambiental	Meio ambiente, desenvolvimento sustentável, Estudos dos Impactos Ambientais (EIA), relatórios de impactos ambientais (RIMA) e principais conferências climáticas.
UFBA (578) Eng. Civil (13267)	Ciências do Ambiente	Conceitos de sustentabilidade e meio ambiente, política ambiental, gestão ambiental.
UFPE (580) Eng. Civil (101129)	Sustentabilidade Ambiental Aplicada	A Agenda 21 – Princípio dos 3Rs, desenvolvimento sustentável e políticas ambientais.
UNIVASF (3984) Eng. Civil (74066) Eng. de Produção (2918407)	Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	Desenvolvimento Sustentável. Aspectos Legais. Processos de Reciclagem. Fontes Alternativas de Energia. Impactos Ambientais e Desenvolvimento de Processos Industriais. Gerenciamento de resíduos sólidos. Riscos Industriais e Meio ambiente
UFC (583) Eng. Civil (13988) Eng. de Produção (37265)	Engenharia Ambiental	Conceitos básicos de Meio ambiente, conferências internacionais do Clima, princípios de gestão ambiental, certificações ambientais e impactos ambientais.
UFCG (2564) Eng. Civil (13439)	Desenvolvimento Sustentável	Desenvolvimento Sustentável: concepções. As diferentes dimensões do Desenvolvimento Sustentável (ambiental, econômica, social, política, tecnológica, entre outras). Indicadores e índices de sustentabilidade. Métodos para avaliação. Relações entre tecnologia ambiental e desenvolvimento sustentável.
	Princípios e estratégias de Educação Ambiental	Conferências climáticas internacionais, agenda 21, Eco 92, ações de educação ambiental e orientação da educação como respaldo para o desenvolvimento sustentável.
IFAL (3160) Eng. Civil (1188138)	Engenharia Ambiental	Evolução da questão ambiental. Apolítica ambiental no Brasil. Gestão do meio ambiente. Licenciamento e avaliação de impacto ambiental. Gestão de recursos hídricos. Legislação do Meio Ambiente. Avaliação de impacto ambiental. Metodologias de avaliação de impactos. Gerenciamento ambiental. Ecoprodutos e o consumidor verde.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou identificar a presença ou não de disciplinas relacionadas à sustentabilidade e avaliar como esse tema tem sido abordado nos melhores cursos de graduação em Engenharia Civil e Engenharia de Produção da região Nordeste. A partir dos resultados encontrados nas 23 IES e um total de 33 cursos classificadas com notas 4 ou 5 no ENADE 2017, percebe-se a escassez de disciplinas focadas no ensino da sustentabilidade. Apesar de contemplarem a “educação ambiental” ou a “gestão ambiental”, é importante que haja disciplinas que introduzam os conceitos sustentáveis e ações que visem o Desenvolvimento Sustentável (DS), tais como: construção verde, planejamento sustentável, economia de energia e redução de resíduos sólidos.

Conforme mencionado anteriormente, o DS tem sido discutido cada vez mais na gestão de organizações públicas e privadas, portanto, o engenheiro ingressante no mercado deve estar preparado para lidar com os possíveis problemas relacionado com as três dimensões da sustentabilidade. Desse modo, é necessário que, desde os períodos iniciais, os estudantes estejam em contato com disciplinas que contemplem os

princípios do DS e que incluam, mas não se limitem, indicadores de sustentabilidade, Agenda 21, questões atuais da gestão sustentável, ferramentas e tecnologias sustentáveis e práticas que contribuam para o equilíbrio das três dimensões da sustentabilidade.

À luz disso, sugere-se a inclusão de disciplinas, não só eletivas, mas também obrigatórias, que destaquem a importância do tema para os futuros profissionais. Ressalta-se ainda que as matrizes curriculares não devem tratar do tema em uma única disciplina, isoladamente. Para resultados significantes de aprendizagem, sugere-se que esses temas sejam incorporados em várias disciplinas da graduação, de modo a mostrar ao estudante como integrar conceitos e práticas sustentáveis no seu dia-a-dia, em qualquer que seja sua área de atuação.

Buscando o aprofundamento e ampliação desse estudo, sugere-se a extensão da pesquisa para outras regiões do país, de forma a avaliar o cenário em outros cursos de graduação e fazer uma comparação entre as regiões e outros países. Este trabalho almeja contribuir para os profissionais envolvidos no ensino de engenharia, no sentido de repensar as componentes da formação desses estudantes visto que eles serão os responsáveis pela implantação dos princípios de um desenvolvimento sustentável.

Além da limitação relacionada à disponibilidade das ementas dos cursos selecionados, os autores entendem que o conceito ENADE não é o único parâmetro qualitativo para atestar o nível de qualidade de um curso de graduação, sendo este um dos fatores que pode ter limitado os resultados do estudo. Estudos que considerem uma possível combinação entre o conceito ENADE, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC) podem resultar em uma amostra mais precisa no quesito de seleção dos “melhores cursos”.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Programa de Pós-graduação em Engenharia Civil (PEC), a Escola Politécnica da Universidade de Pernambuco (POLI/UPE) e o Programa de Fortalecimento Acadêmico (PFA) da UPE pelo suporte financeiro e científico.

REFERÊNCIAS

- [1] Aguiar Filho, R. A.; Meneghel, S. M.; Embirucu, M. A influência da organização acadêmica, da categoria administrativa e da região geográfica no cálculo do CPC para os Cursos de Engenharia. In: VI Congresso Brasileiro de Engenharia de Produção. Ponta Grossa, PR, 2016.
- [2] Bruntland, G. H. Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development. Oxford University Press, Oxford, 1987.
- [3] Correa, K. C. F.; Silva, C. E. S.; Costa, L. F. Análise dos Aspectos de Ensino e Aprendizagem de Gerenciamento de Projetos nos Principais Cursos de Engenharia de Produção do Brasil. In: XXXIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Salvador, 2013.
- [4] Elkington, J. Towards the sustainable corporation: Win-win-win business strategies for sustainable development. *California Management Review*, v. 36, n. 2, p. 90-100, 1994. <http://dx.doi.org/10.2307/41165746>
- [5] Gil, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- [6] Glavič, P. Sustainability engineering education. *Clean Technologies and Environmental Policy*, v.8, p. 24-30, 2006. <http://dx.doi.org/10.1007/s10098-005-0025-4>.
- [7] Guerra, A. Integration of sustainability in engineering education: Why is PBL an answer? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, v.18, n. 3, p. 436-454, 2017. <http://dx.doi.org/10.1108/IJSHE-02-2016-0022>
- [8] Gutierrez-Martin, F.; Hüttenhain, S. H. Environmental education: new paradigms and engineering syllabus. *Journal of Cleaner Production*, v.11, n. 3, p. 247-251, 2003. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-6526\(02\)00052-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-6526(02)00052-5)
- [9] Hanning, A.; Abellsson, A. P.; Lundqvist, U.; Svanström, M. Are we educating engineers for sustainability? Comparison between obtained competences and Swedish industry's needs. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, v. 13, n. 3, p. 305-320, 2012. <http://dx.doi.org/10.1108/14676371211242607>.
- [10] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP- MEC e Inep divulgam resultados do Enade 2017 e Indicadores de Qualidade da Educação Superior. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-enade-2017-e-indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/21206. Acesso em: 10 de fev. 2020.

- [11] Moccock, J.; Melo, F. G.; Rabbani, E. R. K. Education for Sustainability at The Polytechnic School of Pernambuco. In: Deus Júnior, Getúlio Antero de (Org.). (Org.). International Conference On Alive Engineering Education - ICAEEDU 2018. 2ed.Goiânia: Editora da UFG, 2018, v. 1, p. 27-27.
- [12] Plessis, Chrisna du. Agenda 21 for Sustainable Construction in Developing Countries: a discussion document. WSSD. Pretória, 2002. 91 p. ISBN 0-7988-5540-1.
- [13] Silva, D. H.; Santana, E. S.; Silva, J. F. T.; Almeida, S.; LIMA, S. F. Construção sustentável na engenharia civil. Cadernos de Graduação Ciências Exatas e Tecnológicas, v. 4, p. 89-100, 2017.
- [14] Staniškis, J. K.; Katiliūtė, E. Complex evaluation of sustainability in engineering education: case and analysis. Journal of Cleaner Production, v.126, n.1, p. 13-20, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.09.086>.
- [15] Universidade do Colorado. Faculdade de Engenharia e Ciência Aplicada. Civil Engineering: environmental and sustainability engineering. 2017. Disponível em: <<http://www.ucdenver.edu/academics/colleges/Engineering/Programs/Civil-Engineering/DegreePrograms/SpecialtyAreas/Pages/Environmental.aspx>>. Acesso em: 18 maio 2017.

Capítulo 6

Aprendizagem baseada em problemas em cursos de graduação em Engenharia

Ricardo Luiz Perez Teixeira

Max Leandro de Araújo Brito

Priscilla Chantal Duarte Silva

Cynthia Helena Soares Bouças Teixeira

Resumo: Este trabalho, publicado recentemente com o mesmo título na Revista Humanidades e Inovação, aborda os resultados da metodologia de aprendizagem baseada em problemas (PBL) em um curso de engenharia no Brasil. O uso da metodologia do PBL visa a melhora do desempenho e da aprendizagem discente nas disciplinas específicas do curso de Engenharia, no intuito de fomentar a motivação e correlacionar teoria e prática. A utilização de PBL se deve ao fato da existência de um quadro de desmotivação e resistência por parte dos discentes quanto ao método de ensino clássico/ tradicional. Dessa forma, partiu-se da hipótese de que uma metodologia voltada para uma participação ativa do discente, bem como a oportunidade de lidar com problemas fosse capaz de engendrar motivação e minimizar o número de evasões. A metodologia utilizada para o estudo foi a de pesquisa-ação, em que os sujeitos também atuam como agentes. Os resultados indicaram um ótimo retorno no aprendizado e desempenho discentes com a utilização de PBL.

Palavras chave: Ensino superior; Metodologias ativas; PBL; Pesquisa-ação.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho, publicado recentemente com o mesmo título na revista *Humanidades e Inovação*, aborda aprendizagem baseada em problemas, conhecida como Problem Based Learning (PBL), segundo Prometilla et al. (2017), pode ser considerada por muitos especialistas em educação como uma forma de ensino superior à aula clássica ou tradicional, particularmente voltada para o aprendizado de habilidades e conceitos de educação do ensino superior. No PBL, segundo o autor, reforça-se a utilização de habilidades metacognitivas por parte dos discentes, em que a proficiência no uso de metodologias para solução de problemas é primordial para o desenvolvimento do raciocínio, uma vez que exige autorreflexão e autoconhecimento para encontrar o caminho adequado para se resolver problemas. O aprendizado desenvolve-se em conjunto o aumento da complexidade do problema, assim, os discentes compreendem e vivenciam a integração entre as unidades de processos e os componentes em engenharia entre si. Tan et al. (2016) complementam Prometilla et al. (2017) em seu trabalho de metodologia por PBL. Para Tan et al. (2016), para se promover de forma abrangente o desenvolvimento da identidade profissional, deve-se incluir necessariamente a experiência com a profissão. Nessa visão, o contato com o profissional da área, bem como o estudo do mercado de trabalho e os problemas que ele traz são ferramentas relevantes para a formação profissional.

Conforme Ortiz e Huber-Heim (2017) defendem, espera-se de um discente em engenharia que ele tenha condições de entender e buscar uma resolução acertiva de um problema técnico de forma independente, ou ainda, que seja capaz de trabalhar em equipe, a partir da troca de ideias com seus pares, os problemas e resolvá-los.

Pelo PBL, espera-se o desenvolvimento independente do raciocínio e motivacional por parte dos discentes, bem como as capacidades colaborativas de resolução de problemas em grupo (TBL). Nesse processo de aprendizagem, pode-se agrupar três diferentes abordagens interconectadas, que são: a aprendizagem social ou organizada em equipe (TBL), que é vista como um ato social; aprendizagem cognitiva, centrada em torno de problemas e realizada nos projetos (PBL); aprendizagem baseada em conteúdo, apoiando, assim, a relação entre teoria e prática.

A metodologia de PBL, segundo Fernandes (2014), visa a melhora da aprendizagem discente e os prepara para a prática profissional. Embora o PBL, conforme Najdanovic-Visak (2018), desenvolvida, especificamente, para um ambiente de escola de negócios, para se promover os benefícios do ensino em pequenos grupos em um ambiente de grupo mais amplo. O PBL possibilita, segundo o autor, um melhor aprendizado discente desde os anos iniciais de graduação, com um melhor engajamento discente na solução dos problemas em grupo, fortalecendo a disposição de trabalho em equipe, respeito mútuo, bem como alta atenção em conceitos e correlações no transcorrer do processo.

Conforme destaca Fernandes (2014), discentes e docentes podem identificar um conjunto de benefícios do PBL, tais como: habilidades de trabalho em equipe (TBL), aumento de motivação, articulação entre teoria e prática, resolução de problemas, entre outros. As implicações do PBL para o ensino e a aprendizagem no ensino superior são bastante significativas. Não apenas no que diz respeito às mudanças no papel de discentes e docentes, mas também no desenvolvimento de currículos nas engenharias, de um modo geral, para que essa metodologia de ensino esteja registrada nos planos pedagógicos dos cursos. De acordo com Aranzabal (2018), os discentes nem sempre iniciam os estudos de uma disciplina, por exemplo, com a mesma motivação, expectativas ou autocomprometimento, o que pode levar a experiências de aprendizado decepcionantes nas equipes de PBL. Assim, as principais dificuldades na aprendizagem cooperativa é promover a interdependência positiva e a responsabilidade individual em cada grupo de discentes. Para que se alcance a complexidade proposta de aprendizagem por PBL, a estratégia de aprendizagem, de ensino e os métodos de avaliação devem estar claramente alinhados com a metodologia educacional adotada. Além disso, é importante garantir a diversidade nas metodologias de ensino e aprendizagem e proporcionar aos discentes projetos ricos e desafiadores, que os envolvam no aprendizado e na obtenção das habilidades essenciais necessárias para sua futura prática profissional.

Conforme descreve Prometilla (2017), a abordagem utilizada pelo PBL é particularmente útil quando a solução de problemas é primordial para indústria, como problemas em Engenharia de Sistemas de Processo e Integração de Processos que afetam diretamente no desempenho da produção industrial. Nesse sentido, o PBL auxilia a solução de problemas reais da indústria. Trata-se nesse caso de uma via de mão dupla: de um lado a empresa tem a oportunidade de resolver seus problemas; de outro, a oportunidade de os alunos vivenciarem uma experiência de tentar solucionar um problema real.

A integração entre o problema proposto ao discente e prática encontrada na indústria é um ponto chave para o PBL aplicado na engenharia. Conforme Totorella (2018), a integração do PBL com problemas em indústria fornece condições aos discentes para o desenvolvimento de habilidades interpessoais de autoaprendizado. Tortorella (2018) ressalta que a adequada abordagem educacional para o ensino e a aprendizagem por PBL melhora a capacidade dos alunos de adquirir e aplicar conhecimento em situações reais, preparando-os para atender às competências exigidas que atendem às demandas atuais nas empresas, e acadêmicas. Afinal, as novas gerações sentem ainda mais uma necessidade de vincular teoria e prática às atividades educacionais, pois tendem a ir de encontro ao estilo do ensino convencional.

Em princípio, o autoaprendizado no PBL necessita sempre de uma intervenção, necessária para reforçar ou esclarecer conceitos e, assim, melhorar a eficácia do método, conforme sustenta Rovers (2018). Tal comentário de Tortorella (2018) também é compartilhado por Hamburg (2016) que complementa o fato de a eficiência do aprendizado de PBL não depender apenas da geração e disseminação de métodos inovadores de aprendizagem, mas também da detecção de fatores que impedem seu uso como estratégias próprias e cultura de aprendizagem. Para cursos de engenharia, segundo Seman et al. (2017), são esperados: o desenvolvimento de habilidades que incluem o pensamento crítico; a comunicação e a consciência ecológica, dentre outros para a resolução de problemas técnicos enfrentados na vida profissional. Sendo assim, o PBL consiste também em uma oportunidade de repensar a prática docente, a desenvolver essas habilidades à medida em que o aluno se vê na obrigação de encontrar uma solução inteligente e coerente com seus conhecimentos de faculdade além de dialogar com a equipe e com a empresa. Acima de tudo, isso é uma forma de levar o aluno a aprender a se comunicar e saber usar a comunicação a seu favor.

Quanto à melhoria na motivação discente, estudo recente de Arrue et al. (2017) explana resultados da utilização de PBL nos cursos de enfermagem. Os resultados obtidos têm indicado aumentos significativos na motivação discente, no bem estar ou satisfação, superior ao da melhoria no desempenho acadêmico ou na obtenção de habilidades práticas, o que leva a crer que nas engenharias o mesmo possa ocorrer já que se trata de uma área tecnológica e de resolução de problemas.

Segundo resultados dos estudos de Seman et al. (2017), a utilização da metodologia PBL obteve resultados positivos de aprendizado junto aos discentes de engenharia em projetos de Energia Renovável e infere-se também motivacionais. Tortorella (2018) deduz que as preferências de aprendizado dos discentes podem influenciar na eficácia da aplicação do PBL para o aprendizado e motivação. Portanto, devem ser levadas em consideração ao projetar um curso trazendo problemas da indústria, como num curso de Lean Manufacturing, por exemplo. Afinal, os currículos devem se orientar para as atuais necessidades do público, seja para engendrar mais motivação, seja para atender às demandas das empresas. Uma outra preocupação é a evasão. Acredita-se que uma vez motivados, os alunos persistam no propósito do curso. Do contrário, a evasão tende a aumentar.

Neste estudo, são apresentados os resultados de experiências de aplicação de metodologias ativas de aprendizagem baseadas em problemas (PBL) em quatro diferentes disciplinas do ciclo profissional de um curso de engenharia de materiais no Brasil. Espera-se com o PBL melhorar a motivação e o desempenho acadêmico discente, correlacionando teoria e prática acadêmica, através da metodologia PBL. Portanto, a hipótese principal é a de que uma metodologia voltada para uma participação mais ativa do aluno, bem como a oportunidade de lidar com os problemas, seja capaz de gerar motivação e minimizar o número de alunos que falham e evadem.

2. METODOLOGIAS ATIVAS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

As mudanças que envolvem a tecnologia e o ensino de um modo geral têm apontado a necessidade de novas práticas de ensino que estimulem os alunos para o aprender a aprender. Não se pode cair na ingenuidade de se pensar que a metodologia baseada em problemas é algo novo, pois sua discussão tem sido levantada há algumas décadas. Contudo, o que se pretende discutir neste estudo é a maneira como a metodologia é adotada para fins de promover autorreflexão do discente em suas práticas educacionais no sentido metacognitivo de aprendizagem. A partir da metacognição, o discente é capaz de relacionar informações, perceber estratégias que realmente funcionam ou mesmo avaliar, tal como consideram Vargas e Portillo (2010), seus empreendimentos cognitivos.

“A metacognição pode ser entendida como a possibilidade do sujeito tomar consciência e autorregular seus atos e pensamentos em relação ao próprio processo de conhecimento” (Vargas e Portilho, 2010, p. 423). Segundo os autores, a formação de grupos auxilia esse processo, uma vez que envolve reflexão acerca de habilidades, limitações, monitoramento e avaliação de sua prática de ensino com seus pares, no caso do docente. Quanto ao discente, o trabalho em grupo permite a discussão aberta, ao debate, ao confronto de ideias, o que traz um enriquecimento e uma maturidade ao discente. Como apontam Giordan (1998) e Pozzo (2002), essa prática permite certo distanciamento do problema forçando ao discente reformular ideias, repensar atitudes a partir dos conflitos cognitivos decorrentes do trabalho em grupo acerca de algum problema.

Vargas e Portilho (2017) afirmam que o modelo da prática docente hodierno é ainda similar ao tradicional, em que há apenas a transposição do conhecimento para o discente. Embora haja docentes que não buscam outra metodologia de ensino senão o modelo tradicional, algumas práticas são observadas como: formação de ilhas de trabalho em sala de aula; aula invertida no sentido de ser necessário um conhecimento prévio antes do momento da aula; criação de projetos; inversão da ordem entre teoria e prática, entre outras. Porém, o que se destaca é a capacidade do aluno refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Em outros termos, “[...] permitir aos alunos conhecer suas próprias potencialidades ou fragilidades e seu repertório de estratégias de aprendizagem (Vargas e Portilho, 2017, p. 422).

Ademais, trazer uma experiência de problemas reais da indústria contribui para o processo de formação do aluno. Berbel (1998) ressalta que a metodologia da problematização para ser melhor aproveitada deve ser convergida em situações cujos temas tenham correlação com a vida em sociedade, isto é, que trabalhe com problemas reais. Conforme alega Hung (2016), a peça fundamental do PBL é o problema. É ele quem direciona as atividades a serem desenvolvidas, uma vez que o PBL foi formulado com o propósito de resolver problemas reais e consiste em um momento oportuno para os estudantes aplicarem os conhecimentos obtidos nos cursos. Segundo o autor, isso motiva o discente a estudar os conteúdos com mais afinco para encontrar a resposta.

“Trabalhar com problemas autênticos da vida real do campo profissional dá significado aos conteúdos abstratos envolvidos no problema” (Hung, 2016, tradução nossa). Afinal, a partir do momento em que o discente entende a aplicação dos conhecimentos aprendidos, parte para um nível mais profundo do conhecimento. De fato, esse é o lado mais proveitoso do PBL, saindo da visão ingênua para uma visão mais realista: de que há a necessidade de conectar teoria e prática numa visão mais ativa, isto é, em que o discente aplique os conhecimentos e aprenda a aprender.

A habilidade de resolução de problemas ainda contribui para o discente na capacidade de: adequar os conhecimentos à realidade; de contextualizar e na integração de conhecimentos. Logo, é uma forma de colocá-lo à prova de seus conhecimentos e à metacognição.

O papel do professor ou tutor é importante, tal como compreende Hung (2016), porém a metodologia exige que ele seja treinado para isso. Muitas vezes, o problema é tão complexo que os discentes não sabem nem como começar, o que pode gerar certa dependência em relação ao professor. Isso poderia gerar frustração, uma vez que inibiria a habilidade de independência dos alunos. Por outro lado, acredita-se que ajudar no processo seja também uma forma de aprendizagem e não deixaria necessariamente de proporcionar independência, mas de auxiliar na construção do conhecimento. Nesse ponto, pode-se contestar a visão de Hung (2016), pois a atuação do docente como facilitador já proporciona uma orientação e não necessariamente caminha para uma metodologia tipicamente tradicional.

3. METODOLOGIA

A pesquisa-ação foi a metodologia empregada neste estudo. Os discentes pesquisam não apenas os temas que buscam na ciência as possíveis soluções, mas também atuam como agentes-principais no aprendizado. A seguir, serão detalhadas as experiências em algumas disciplinas do Curso de Engenharia de Materiais no Brasil.

Os participantes deste estudo incluíram, assim, discentes de um curso de engenharia de materiais envolvidos nas edições PBL realizado a partir do ano letivo de 2016. A pesquisa deste trabalho, baseou-se em um estudo de abordagem pesquisa e ação, na qual uma diversidade de métodos foram utilizados para a coleta de dados (De Rezende Júnior et al., 2013) como questionários individuais (Tabela 2) e seminários no início e término de cada fase na apresentação dos resultados obtidos para os problemas motivacionais propostos, Quadro 1.

Neste artigo, os dados selecionados incidiram sobre os métodos de pesquisa que exploraram questões relacionadas com o tema principal deste artigo – motivação e preparação dos estudantes para a prática profissional. Dessa forma, tem-se que estes métodos incluíram, assim, questionários individuais e seminários para a apresentação dos resultados em grupo. Além disso, uma análise documental também foi realizada em conjunto com todas as turmas, totalizando 97 discentes (Tabela 1), na qual se adotou o PBL, que neste caso, é focado principalmente na análise das respostas dos discentes (Tabela 2) e na nota final obtida nas disciplinas em que se empregou PBL, comparativamente.

Tabela 1: Coleta de dados dos discentes

Ano	Semestre	Código	Nº de discentes	Disciplina
2016	2º Semestre	MCM1002	15	Estruturas e propriedades dos materiais
2016	2º Semestre	EME030	29	Processo de Manufatura
2016	2º Semestre	EMT013	23	Pesquisa e desenvolvimento em ciências dos materiais
2016	1º Semestre	EMT005	30	Processamento de materiais metálicos

Fonte: Teixeira et al. (2019)

O PBL foi utilizado em quatro disciplinas diferentes do ciclo específico de um curso de Engenharia de Materiais no período de dois semestres consecutivos, Tabela 1. As disciplinas foram divididas em duas fases: i) apresentação dos problemas; ii) proposta de solução dos problemas substanciada estatisticamente e com uma maior representatividade científica em confiança dos resultados almejados.

Quadro 1. Elementos motivadores em cada fase de PBL.

Fase 01	O técnico de laboratório de uma siderúrgica foi solicitado pela chefia de laboratório para avaliar a dureza de duas amostras de aços (aço-carbono) produzidas recentemente por duas linhas diferentes e sem identificação. O técnico deverá informar à chefia como se obter a correta nomenclatura dos aços, de acordo com a norma ABNT NBR, utilizando informações baseadas nas propriedades mecânicas, nas informações de composição química e microestrutural, caso contrário será demitido.
Fase 02	O técnico de laboratório de uma siderúrgica foi solicitado pela chefia de laboratório para avaliar a dureza de duas amostras de aços (aço-carbono) produzidas recentemente por duas linhas diferentes e sem identificação. Na medição, o técnico encontrou valores diferentes de dureza para um mesmo tipo de indentador, força aplicada e tempo de aplicação da força sobre a superfície (de cada aço). Foi fornecida pela chefia, a informação de que um aço era hipoeutetóide e o outro eutetóide, o que justificaria os valores diferentes de dureza. O técnico deverá nomear os aços de acordo com a dureza e terá de justificar tecnicamente à chefia a escolha dos nomes, caso contrário será demitido.

Fonte: Teixeira et al. (2019)

O docente facilitador organizou a atividade discente no PBL em ilhas de aprendizagem, nas quais os discentes elegeram: líderes e colaboradores para responder na Fase 1 questionamentos cruciais para a problematização científica, conforme Troncon (2016). Os questionamentos foram: (a) “O que se quer conhecer?”; (b) “Como solucionar o problema?”; (c) “Como utilizar e conectar os conhecimentos adquiridos entre si?”; (d) “Como registrar o que se conhece?”; (e) “Como avaliar o registro obtido?”; e (f) “Como apresentar os resultados obtidos estatisticamente no Seminário na Fase 2?”. A Fase 2 consistiu na solução dos problemas PBL propostos. Cada ilha apresentou uma proposta de solução para os problemas propostos com a elaboração de um relatório técnico descritivo com um grau de confiança de 95% dos resultados e conclusões obtidos, a partir da experiência prática discente. Em cada fase foi apresentado um elemento motivacional, com o problema principal (Quadro 1). No final de cada Fase proposta foi realizada uma Avaliação do Processo de Ensino (APE) sendo somadas em conjunto as respostas discentes para as quatro disciplinas de estudo deste trabalho, conforme De Rezende Júnior et al. (2013), Figura 1. O APE apresenta parte da avaliação quantitativa de sete critérios coletados por meio de survey junto aos discentes em que o conceito 1,0 representa (I) Insuficiente, 2,0 representa o conceito (R) Regular, 3,0 representa o conceito (B) Bom, 4,0 representa o conceito (O) Ótimo e 5,0 representa o conceito (E) Excelente, conforme Tabela 2. Em conjunto com o APE, realizou-se ao término da Fase 02, a avaliação acadêmica dos discentes de cada disciplina, dispondo-os em gráfico com valores médios e o desvio padrão da média obtida pelos discentes em cada disciplina, Figura 1.

Tabela 2- Perguntas de Acompanhamento do Aprendizado

Perguntas	Avaliação de 1 a 5 pelo discente*
1. Você se sente motivado para a execução do trabalho proposto?	
2. Você considera relevante para o aprendizado em engenharia de materiais o trabalho proposto?	
3. Você visualiza a integração dos conhecimentos no trabalho proposto?	
4. Você considera que será fácil a caracterização do material deste trabalho?	
5. Considera o tempo para finalização das atividades proposto adequado?	
6. Compreendeu a forma proposta de apresentação dos resultados e de avaliação?	
7. Considera que será alcançado os Objetivos Educacionais Propostos?	

* 1,0 Não, definitivamente; 2,0 Não, parcialmente; 3,0 Sim, parcialmente; 4,0 Sim; 5,0 Sim, definitivamente

Fonte: Teixeira et al. (2019)

No início e após as provas finais individuais, foram realizadas avaliações do processo de ensino (APE), sendo somadas em conjunto as respostas discentes para as quatro disciplinas de estudo deste trabalho (Tabela 2), conforme DE REZENDE JÚNIOR et al. (2013). O APE, foi assim, dividido em Fase 1 (antes do início do módulo 1) e em Fase 2 (após a prova individual final). O APE apresenta parte da avaliação quantitativa de sete critérios coletados, por meio de questionário tipo survey, junto aos discentes onde: o conceito 1,0 representa o conceito (I) Insuficiente, 2,0 representa o conceito (R) Regular, 3,0 representa o conceito (B) Bom, 4,0 representa o conceito (O) Ótimo e 5,0 representa o conceito (E) Excelente), conforme Tabela 3. Em conjunto com o APE, realizou-se ao término da Fase 02, a avaliação acadêmica dos discentes de cada disciplina, dispondo-os em gráfico na Figura 3, com valores médios e o desvio padrão da média obtida pelos discentes em cada disciplina.

4. RESULTADOS

A avaliação da aprendizagem e o desempenho dos discentes foi significativa (num total de 97 discentes), conforme resultados da Avaliação do Processo Educacional, APE proposto por DE REZENDE JÚNIOR et al. (2013), com valores médios superiores a 4 (conceito ótimo), Figura 1, e desempenho superior a 7,0 (70% ou conceito C, bom) para as duas Fases propostas no PBL, Figura 2.

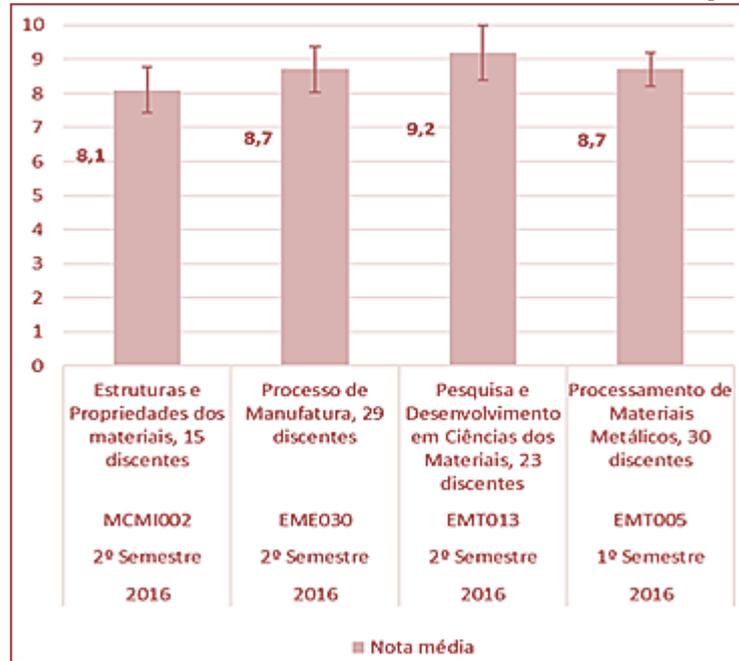
Figura 1 - Consolidação de parte da Avaliação do Processo Educacional (APE)



Fonte: Teixeira et al. (2019)

Observa-se ainda no Gráfico 1 uma avaliação boa para o "Tempo de finalização das atividades", acredita-se que o resultado não foi melhor devido ao contato inédito discente na Fase 1 com uma nova metodologia PBL (média 4,1, considerado (O) Ótimo), o que demandou mais tempo de aprendizagem e entendimento inicial discente (de Rezende Júnior et al., 2013). Entretanto, o critério "Relevância" junto a "Integração dos resultados" do método foram os critérios de destaque na avaliação (média superior a 4,5, considerado (O) Ótimo), o que indica que o método PBL está adequado para a disciplina. Seguem alguns comentários de discentes da turma do segundo semestre de 2016, com respeito à avaliação qualitativa do método PBL utilizado, parte integrante das disciplinas de EMT:

Figura 2 – Média aritmética das notas dos discentes em cada disciplina.



Fonte: Teixeira et al. (2019)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da interpretação dos dados, foi possível constatar que os discentes apresentaram retorno positivo quanto ao aprendizado e ao desempenho acadêmico com o uso de metodologias ativas, especificamente o PBL. Ademais, observou-se uma maior motivação por parte dos discentes quanto à participação ativa no processo de resolução de problemas reais. Nesse caso, pode-se dizer que, de fato, o discente sente uma necessidade de correlacionar teoria e prática no curso além de priorizarem uma prática docente voltada para uma dinâmica diferenciada dos moldes tradicionais.

A quebra de paradigmas, no que concerne ao uso das metodologias ativas auxiliam no processo de ensino-aprendizagem de forma positiva e eficaz, pois favorecem a participação do discente e contribui para a metacognição, uma vez que o faz refletir sobre a sua própria forma de aprender. A menção de práticas acadêmicas de metodologias ativas nas disciplinas está prevista no Plano Pedagógico atual do curso de Engenharia de Materiais.

REFERÊNCIAS

- [1] Aranzabal, A.; Epelde, E.; Artetxe, M. Monitoring questionnaires to ensure positive interdependence and individual accountability in a chemical process synthesis following collaborative PBL approach. *Education for Chemical Engineers*, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.ece.2018.06.006>. Acesso em 16/11/2019.
- [2] Arrue, M. et al. Effect of a PBL teaching method on learning about nursing care for patients with depression. *Nurse Education Today*, v. 52, p. 109-115, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.02.016>. Acesso em 16/11/2019.
- [3] Berbel, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 2, p. 139-154, 1998. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831998000100008>. Acesso em 16/11/2019.
- [4] De Rezende Júnior, R. A. et al. Aplicabilidade de metodologias ativas em cursos de graduação em engenharia. In: Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 41., 2013, Gramado. Anais... Gramado: UFRGS, 2013. Disponível em http://www.fadep.br/engenharia-eletrica/congresso/pdf/118003_1.pdf. Acesso em 16/11/2019.
- [5] Fernandes, S. R. G. Preparing graduates for professional practice: findings from a case study of Project-based Learning (PBL). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v. 139, p. 219-226, 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.064>. Acesso em 16/11/2019.
- [6] Giordan, A. Aprender. Instituto Piaget. - Av. Joao Paulo II, Lote 544, 2. - Lisboa. Editions Belin, 1998.
- [7] Hamburg, I.; Vladut, G. PBL–Problem Based Learning for Companies and Clusters. *Transportation Research Procedia*, v. 18, p. 419-425, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.trpro.2016.12.055>. Acesso em 16/11/2019.
- [8] Hung, W. All PBL starts here: The problem. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, v. 10, n. 2, p. 2, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1604>. Acesso em 16/11/2019.
- [9] Najdanovic-Visak, V. Team-based learning for first year engineering students. *Education for Chemical Engineers*, v. 18, p. 26-34, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.ece.2016.09.001>. Acesso em 16/11/2019.
- [10] Ortiz, D.; Huber-Heim, K. From information to empowerment: Teaching sustainable business development by enabling an experiential and participatory problem-solving process in the classroom. *The International Journal of Management Education*, v. 15, n. 2, p. 318-331, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.008>. Acesso em 16/11/2019.
- [11] Pozo, J. I. Aprendizajes e mestres: a nova cultura da aprendizagem / Juan Ignacio Pozo; trad. Ernani Rosa. - Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- [12] Promentilla, M. A. B. et al. Problem-based learning of process systems engineering and process integration concepts with metacognitive strategies: The case of P-graphs for polygeneration systems. *Applied Thermal Engineering*, v. 127, p. 1317-1325, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.applthermaleng.2017.08.086>. Acesso em 16/11/2019.
- [13] Rovers, S. F. et al. Improving student expectations of learning in a problem-based environment. *Computers in Human Behavior*, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.016>. Acesso em 16/11/2019.
- [14] Seman, L. O. et al. MPPTjs: A JavaScript Simulator for PV Panels Used in a PBL Application. *Energy Procedia*, v. 107, p. 109-115, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.egypro.2016.12.141>. Acesso em 16/11/2019.
- [15] Tan, C. P.; Van Der Molen, H. T.; Schmidt, H. G. To what extent does problem-based learning contribute to students' professional identity development? *Teaching and Teacher Education*, v. 54, p. 54-64, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.009>. Acesso em 16/11/2019.
- [16] Teixeira, R. L. P.; Silva, P. C. D.; de Araújo Brito, M. L. Aplicabilidade de metodologias ativas de aprendizagem baseada em problemas em cursos de graduação em engenharia. *Humanidades & Inovação*, v. 6, n. 8, p. 138-147, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.ece.2018.06.006>. Acesso em 16/02/2020.
- [17] Tortorella, Guilherme; Cauchick-Miguel, Paulo. Combining traditional teaching methods and PBL for teaching and learning of lean manufacturing. *IFAC-PapersOnLine*, v. 51, n. 11, p. 915-920, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2018.08.465>. Acesso em 16/11/2019.
- [18] Troncon, L. E. A. Estruturação de sistemas para avaliação programática do estudante de medicina. *Rev. bras. educ. méd.*, v. 40, n. 1, p. 30-42, 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v40n1e01392015>. Acesso em 16/11/2019.
- [19] Vargas, A.; P., Evelise M. L. Metacognição em Grupos de Problem-based Learning (PBL). *Educação. Revista do Centro de Educação*, v. 42, n. 2, p. 421-434, 2017. Disponível em <http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/1171/117153744014/7>. Acesso em 16/11/2019.

Capítulo 7

Química dos alimentos: “Jogo da Memória” uma nova didática em sala de aula

Geovana Costa Aguiar

Dayanne Cipriano Costa da Silva

Álvaro Ventrini Vasconcelos

Sarah Geysa de Oliveira Ribeiro

Maria da Conceição Tavares Cavalcanti Liberato

Resumo: Os materiais didáticos são dispositivos utilizados para o auxílio da aprendizagem sendo, o jogo didático, um recurso viável para auxiliar na metodologia do professor. Com o objetivo de promover ao aluno, uma melhor assimilação do conteúdo, foram propostas atividades lúdicas, podendo ser utilizadas pelo docente, como ferramenta entre a prática e teoria abordadas em sala. Com o objetivo inicial de criar jogos para a disciplina de Química dos Alimentos, o trabalho consiste em um jogo da memória com informações voltados ao conteúdo da disciplina, dando um enfoque no alimentação saudável. Com base na experiência dos alunos com o jogo, foi observado que tiveram um bom aproveitamento no processo de aprendizado, que se deu de maneira divertida e com resultados muito bons para o desenvolvimento de projetos futuros.

Palavras chave: Jogos, Ensino, Química de alimentos

1. INTRODUÇÃO

Ao longo de muito tempo, acreditava-se que a repetição era a base do aprendizado do aluno e que seu insucesso era devido a problemas de natureza do próprio docente. Hoje em dia, essa visão vem sendo mudada, fazendo com que muitos professores venham mudando e adaptando técnicas para o ensino e dentro da Química não é diferente. Dentro da disciplina de Química de Alimentos, o desafio é ainda maior, devido a urgência de se ensinar a ter uma alimentação mais saudável, mostrando os componentes dos alimentos hoje, majoritariamente industrializados.

Nesse contexto os jogos lúdicos são cada vez mais utilizados nas salas de aula para que haja um estímulo do interesse da matéria entre os alunos, tornando mais leve o aprendizado. Segundo Bruner (1969), o interesse vem do aspecto primário que é a curiosidade e este, estimula a aprendizagem, desde que o sujeito esteja aberto a tais influências. Curiosidade e interesse não são estímulos suficientes para o aprendizado, mas aumenta suas possibilidades. Kishimoto (1996), afirma que jogo pedagógico tem duas finalidades: uma é ser lúdica, promovendo diversão e o prazer quando escolhido livremente e a outra é didática, que ensine algo que complemente a pessoa em seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

O objetivo principal do projeto de pesquisa é desenvolver jogos simples para ensino de Química de Alimentos, para que seja usado em escolas, com baixo custo de construção, tendo como objetivos secundários, passar os conhecimentos da cadeira de química dos alimentos de forma mais lúdica e divertida possível. A ideia inicial foi produzir um jogo da memória, mostrando algumas informações interessantes sobre os alimentos e despertando o interesse para a importância de conhecer os tipos de frutas e verduras com suas propriedades.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho é parte do projeto de bolsa da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) concedida ao Curso de Licenciatura em Química e sendo desenvolvido pelos estudantes de iniciação científica. Foram confeccionados um jogo da memória, contendo 32 cartas com tamanho de 5 cm por 5 cm. As figuras foram padronizadas e as informações das cartas, foram impressas em folhas de ofício A4, sendo cuidadosamente, recortadas e coladas com cola instantânea em bases de E.V.A, para aumentar a durabilidade.

O jogo tem como objetivo de memorização rápida das peças, aprimorando o raciocínio lógico entre as imagens e a sucessão de informações no tabuleiro. Cada jogador pode estipular mecanismos para a memorização e observação das peças. As peças foram organizadas com base no conteúdo dado ao longo da disciplina de Química dos Alimentos, contendo dados nutricionais, curiosidades, e sua importância para os mecanismos do corpo humano. Durante a aula o professor pode estipular a divisão de duplas ou de grupos com no máximo 3 alunos cada, para realização do jogo. É dado aos jogadores um tempo de 1 a 2 minutos para memorização das peças e viradas ao avesso logo em seguida. O propósito do jogo é ir invertendo os pares de cartas que fazem referência uma à outra, até que não sobre mais cartas. Quando os pares que não possuem referência entre elas, elas são invertidas novamente, voltando ao tabuleiro, ganha o jogador que tiver retirado mais pares. O jogo foi testado na disciplina de Química dos Alimentos. A partir dos dados obtidos através do questionários aplicados antes e depois da realização do jogo. Foi possível observar a eficácia deste, sendo, logo depois os dados obtidos utilizados em estudos sobre o conhecimento adquirido do conteúdo visando observar a efetividade do jogo.

Figura 1: Imagem das cartas do jogo cara a cara



Fonte: Autor

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A importância de criar uma correlação entre a realidade do aluno e o conteúdo dado em sala, hoje se torna um dos principais desafios dos docentes, em especial na área das ciências. Segundo Smith (1998), a importância de executar trabalhos práticos é inquestionável na Química e deveria ocupar lugar central no seu ensino. Durante a aplicação do jogo, os discentes responderam a um questionário sobre seus conhecimentos adquiridos ao longo da aula ministrada.

Foram perguntados sobre o aprimoramento do jogo, a importância do jogo em sala de aula e sobre seus objetivos centrais. Alguns alunos relataram, no questionário, que o jogo ajuda sim no aprendizado, pois de forma lúdica e divertida, retém melhor o conhecimento adquiridos na disciplina. Durante a aplicação do jogo foi possível perceber a utilização de conceitos básicos dados em sala, bem como a surpresa dos discentes em relação as curiosidades contidas no jogo. Alguns discentes, por sua vez, ao jogarem demonstraram que o método de associação do jogo aos conceitos da disciplina é válido e efetivo no que desrespeito a fixação do conteúdo, sendo o método lúdico uma linha viável para que o aluno possa visualizar o conteúdo de sala ao seu dia-a-dia.

Através dos dados coletados percebemos que a utilização da metodologia lúdica é essencial, pois desperta no aluno, o interesse pela disciplina, chamando a atenção para detalhes, no que diz respeito, a sua alimentação e o uso da Química de Alimentos em seu cotidiano, desenvolvendo um olhar crítico e associativo em relação a sua realidade.

4. CONCLUSÃO

O uso de jogos interativos para ensino de Química dos Alimentos é uma alternativa de aprendizagem, aplicando os conhecimentos de maneira divertida, entretanto, a entrada desse artifícios na sala de aula de Química devem ser vistos como anexo a aula e não como via única de aprendizagem, unindo assim conceitos abordados pelo professor e formas de interligação com o dia-a-dia, tendo por parte do discente melhor assimilação e curiosidade sobre o assunto e o conteúdo da disciplina, contribuindo para uma aprendizagem construtiva.

REFERÊNCIAS

- [1] Bruner, J.; Uma nova teoria de Aprendizagem. Nora Levy Ribeiro, Rio de Janeiro, Bloch Editores, 2a. Ed., 1969.
- [2] Kishimoto, T.M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1996
- [3] Smith, Frank. Leitura significativa. Porto Alegre: Artmed.

Capítulo 8

Orientação sobre Imposto de Renda Pessoa Física por meio do Projeto Conheça o Leão na cidade de Rio Verde, Goiás

Rafael Crisóstomo Alves

Ricardo Neves Borges

Resumo: O Projeto de Extensão da Faculdade de Ciências Contábeis, da Universidade de Rio Verde, Goiás, denominado “Conheça o Leão”, teve como objetivo central orientar os contribuintes que estavam obrigados a declarar à Receita Federal, sobre os procedimentos necessários para preenchimento da Declaração de Ajuste Anual do Imposto de Renda da Pessoa Física, o qual fora desenvolvido em dois anos: 2015 e 2016. Para atender aos propósitos do projeto, os acadêmicos foram selecionados, obedecendo às regras do edital específico da ação, com realização de prova de conhecimentos prévios, e posterior treinamento. Os atendimentos ocorreram em locais específicos, com a supervisão dos professores-coordenadores. Foram realizados um total de 193 atendimentos, em 22 dias de projeto, nos dois anos, com uma média acima de 8 atendimentos por dia, sendo 71 em 2015, e 122 em 2016, em que as maiores dúvidas se concentraram em: Obrigatoriedade, Rendimentos Tributáveis, Bens, Dependentes, Deduções Legais, e outras. A ação extensionista fora ao encontro com as necessidades específicas de que se trata o tema na cidade de Rio Verde, pela experiência relatada nos atendimentos realizados, bem como dos questionamentos feitos pelos contribuintes.

Palavras-chave: Orientação; Dúvidas; IRPF.

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal, nos artigos 153 a 156, define as regras tributárias vigentes no país, especificamente o inciso III do artigo 153, que compete à União instituir o Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza. Desse modo, a Receita Federal, todos os anos, entre os meses de março e abril, obriga os cidadãos brasileiros, ou estrangeiros residentes no país, a preencherem a Declaração de Ajuste Anual do Imposto de Renda da Pessoa Física.

De modo geral, são tributados pelo Fisco os rendimentos como salários, benefícios e remunerações por serviços prestados, ganhos de capital, juros e outras rendas, tais como aluguéis e direitos autorais. É cediço, ainda que no Brasil há um arcabouço legal em matéria tributária, existindo vários atos normativos da Receita Federal, Regulamentos, Código Tributário, além da própria Constituição Federal que atribui à cada Ente Federativo, União, Estados, Distrito Federal e Municípios, poderes de instituir sua tributação.

Nesse sentido, a Declaração do Imposto de Renda da Pessoa Física que deve ser normalmente enviada no período entre março e abril, necessitando no seu preenchimento, de conhecimentos técnicos específicos de tributação incidente sobre a Renda, tributação exclusiva da União, conforme inciso III do artigo 153 da Constituição Federal. O profissional contábil, por formação, além de ter o perfil científico que a área o confere, também é dotado de conhecimentos técnicos capazes de organizar e executar os serviços contábeis em geral, escriturar livros de contabilidade obrigatórios, levantamento de balanços e demonstrações, e quaisquer outras atribuições de natureza técnica, conferidas pelo artigo 25 do Decreto-Lei nº 9.295/46. Dessa forma, estes profissionais são os que têm perfil técnico-científico adequado para o assessoramento em diversas áreas, dentre elas a do preenchimento da Declaração de Ajuste Anual do Imposto de Renda.

A Declaração de Ajuste Anual deve ser preenchida e enviada de forma que atenda a legislação vigente, caso contrário, o contribuinte ficará retido na malha-fina, processo de revisão onde a Receita Federal confronta as informações declaradas com aquelas disponíveis em sua base de dados. No ano-calendário 2015, de acordo com a Receita Federal, após a finalização do processamento dos lotes de restituição do IRPF 2015, ficaram retidas, em malha fiscal, nos sistemas da instituição, um total de 617.695 declarações, o correspondente a 2,1% do total de documentos entregues. Ainda de acordo com a Secretaria da Receita Federal (SRF), o maior motivo de retenção em malha foi a omissão de rendimentos, constante em 29,3% das retenções, seguido por dedução de despesas com previdência oficial ou privada, correspondendo 24%, e em terceiro, representando 21%, as despesas médicas.

Diante do exposto, o objetivo principal do projeto fora de orientar os contribuintes, que estavam obrigados a declarar à Receita Federal, sobre os procedimentos necessários para preenchimento da Declaração de Ajuste Anual do Imposto de Renda da Pessoa Física, através dos alunos regularmente matriculados no curso de Ciências Contábeis da UniRV, sob supervisão dos professores-coordenadores.

2. DESENVOLVIMENTO

No contexto conceitual, Oliveira *et al.* (2014), apontam que o Imposto de Renda é um tributo tomado globalmente que impõe à cada pessoa ou empresa dispor um determinado percentual de sua renda média anual para os cofres públicos. De acordo com os autores, o IR, em princípio geral, é devido mensalmente, sendo que no ano subsequente o contribuinte apresenta uma declaração de ajuste anual demonstrando os valores que deveriam ser recolhidos de imposto, necessitando, no caso, complementar o pagamento, ou receber da União àqueles recolhidos a maior, sendo que essas importâncias precisarão ser validadas pelas autoridades tributárias.

Destarte, Afonso (2008), complementa a definição de renda como o saldo positivo resultante do confronto entre certas entradas e certas saídas, ocorridas ao longo de um determinado período, sendo tal saldo positivo o algo a mais, o extra, o acréscimo patrimonial ao conjunto líquido de direitos de um dado indivíduo.

A Declaração de Ajuste é uma obrigação anual de cada contribuinte do imposto, segundo as normas estipuladas pela Receita Federal do Brasil (RFB). Ainda de acordo com o sítio da RFB, estão obrigados à entrega da DIRPF, dentre outros, a pessoa física que:

- recebeu rendimentos tributáveis, sujeitos ao ajuste na declaração, cuja soma seja superior ao mínimo fixado;
- recebeu rendimentos isentos, não tributáveis ou tributados exclusivamente na fonte, cuja soma seja superior ao mínimo fixado anualmente;
- obteve, em qualquer mês, ganho de capital na alienação de bens ou direitos, sujeito à incidência do imposto, ou realizou operações em bolsa de valores, de mercadorias, de futuros e assemelhadas;
- passou à condição de residente no Brasil em qualquer mês e nesta condição se encontrava em 31 de dezembro;
- pretenda compensar prejuízos da atividade rural de anos-calendário anteriores ou do próprio ano-calendário;
- optou pela isenção do imposto sobre a renda incidente sobre o ganho de capital auferido, nos termos do artigo 39 da Lei 11.196/2006.

O contribuinte ao realizar declarações na DIRPF deve avaliar a veracidade e a forma de comprovação das importâncias confessadas, visto que a Receita Federal possui um mecanismo de averiguação de todas as declarações das pessoas físicas, chamado, popularmente, de Malha Fina (Lavoratti, 2011). Nesta revisão, segundo a autora, são efetuadas diversas verificações nos dados informados pelo contribuinte e realizado os devidos cruzamentos das informações com os demais elementos disponíveis nos sistemas da RFB. Tais verificações, para Lavoratti (2011), tendem a identificar erros de preenchimento e informações incoerentes que podem assinalar infração à legislação tributária federal.

Nesta ótica, a atenção a todos os detalhes que envolvam a renda ou o uso que se faz dela, no momento da montagem da declaração é de vital importância, pois evita problemas com o fisco federal, além de pagamento de multas altíssimas.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A ação extensionista, denominada Conheça o Leão, realizou atendimentos à população local, e de regiões próximas à Rio Verde, de forma direta, com intervenção dos acadêmicos da Faculdade de Ciências Contábeis, sob supervisão dos professores-coordenadores, de forma gratuita a todos os contribuintes. No ano de 2015 foram feitos 7 (sete) dias de atendimentos em dois Shopping Centers da cidade de Rio Verde, ao passo que em 2016 foram 15 (quinze) dias, sendo os atendimentos realizados num Shopping Center, localizado no centro da cidade, e no Terminal Rodoviário do Município.

No que se refere aos resultados do projeto, primeiramente, cabe salientar que nos dois anos de realização do projeto, cada professor ficou in loco juntamente com o grupo de alunos selecionados através de escala pré-determinada, os atendimentos eram feitos no período vespertino, e foram realizados em balcões que continham identificação da ação. A busca pelo projeto fora realizada de forma espontânea pelas pessoas que passavam no local e/ou ficavam sabendo mediante divulgações nas diversas mídias.

Os contribuintes, uma vez no balcão de atendimento, expunham suas dúvidas, e os alunos, sob supervisão dos professores-coordenadores, faziam as intervenções, solucionando a dúvida apresentada, posterior a esse primeiro contato, os alunos também indagavam sobre outras questões que também geram dúvidas, como: outras fontes de rendas tributáveis e/ou isentas, bem como a posse de bens, dependentes e etc. Ao término de cada atendimento, era oferecido um folder contendo as principais informações relativas ao preenchimento da Declaração de Ajuste Anual.

Assim, em 2015, nos dois postos de atendimentos, foram realizados 71 atendimentos, orientando os contribuintes sobre os procedimentos necessários para preenchimento da Declaração de Ajuste Anual do Imposto de Renda da Pessoa Física. Destes, 87,32% eram residentes na cidade de Rio Verde e os demais em cidades vizinhas, como: Santa Helena, Paraúna, Piranhas, Jataí e outras. Dentre as principais dúvidas, no referido ano, constatou-se que 62,50% foram referentes à obrigatoriedade de entrega da declaração, seguido de Preenchimento (8,33%) e Transmissão (5,56%), além de questionamentos sobre Atividade Rural, Restituição, Dependentes e outras.

Já em 2016, o projeto realizou 122 atendimentos. Destes, 83,61% eram residentes na cidade de Rio Verde e os demais em cidades vizinhas, como: Santa Helena, Jataí, São Simão, Quirinópolis, Caçu e outras. Dentre as dúvidas, constatou-se que 91,80% foram referentes à obrigatoriedade de entrega da declaração, seguida de Deduções (2,46%) e Restituição (1,64%), além de questionamentos sobre Espólio, Dependentes, Cônjuges, Prazos de Entrega e outras.

Observa-se que houve um acréscimo nos atendimentos em 71,83% do ano de 2015 para 2016, tal aumento se justifica em razão do maior número de dias do projeto em 2016, bem como, mesmo que discreto ainda, um melhor conhecimento do projeto pela comunidade Rioverdense. Percebe-se, também, que houve uma predominância na busca de informações relacionadas à obrigatoriedade na apresentação da declaração, envolvendo, principalmente, Rendimentos Tributáveis, Rendimentos Isentos, Bens, Deduções Legais e Dependentes, representando, em média, 78,38% dos atendimentos nos anos de realização da ação.

Em ambos os anos, não houve, em nenhum momento, o preenchimento da declaração dos contribuintes, sendo realizada somente a orientação quanto à obrigatoriedade dos mesmos quanto a essa obrigação acessória.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em dois anos de realização do projeto, pode-se concluir que os resultados foram satisfatórios, dado a importância do tema da ação extensionista, uma vez que no período da Declaração de Ajuste Anual, é veiculado pela imprensa televisiva e impressa, diversas reportagens sobre o assunto, do qual os contribuintes poderiam sanar possíveis dúvidas nos locais de atendimento, de forma gratuita.

Observou-se, ainda, que a concentração das dúvidas dos contribuintes foram em assuntos sobre Obrigatoriedade, Rendimentos Tributáveis, Bens, Dependentes, Deduções Legais, bem como na Forma de Tributação, uma vez que, mesmo obrigados ao preenchimento da declaração, a maioria não possuía, ou não tiveram, formação para o devido conhecimento a respeito do assunto, tornando o projeto imprescindível.

Destarte, a ação extensionista fora ao encontro com as necessidades específicas de que se trata o tema na cidade de Rio Verde, pela experiência relatada nos atendimentos realizados, bem como dos questionamentos feitos pelos contribuintes.

Por fim, tal iniciativa da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade de Rio Verde (UniRV) fora considerada de extrema relevância, e o objetivo macro do projeto devidamente alcançado, sanando dúvidas de 193 contribuintes, em 22 dias de atendimentos, nos dois anos, com uma média acima de 8 atendimentos por dia.

REFERÊNCIAS

- [1] Afonso, Sylvio César. Imposto sobre a renda e proventos de qualquer natureza da pessoa física (Aspectos infra-constitucionais relevantes). 2008. 180 p. Dissertação (Mestrado em Direito Tributário), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP, São Paulo, 2008.
- [2] Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.
- [3] Regulamento do Imposto sobre a Renda. Decreto nº 3.000, de 26 de março de 1.999.
- [4] Lavoratti, Liliana. As contradições do fisco. In: Revista Conjuntura Econômica, v. 65, n. 4 p. 14-17. Rio de Janeiro, 2011.
- [5] Lui, Ana Paula Schincariol. Imposto sobre a renda e proventos de qualquer natureza auferidos pela pessoa física – princípios constitucionais e sistemática de apuração. 2007. 192 p. Dissertação (Mestrado em Direito), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP, São Paulo, 2007.
- [6] Oliveira, Luís Martins de *et al.* Manual de Contabilidade Tributária. São Paulo: Atlas, 2014.
- [7] Secretaria da Receita Federal do Brasil. Imposto de Renda Pessoa Física. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br>> Acesso em: 17 fev. 2015.

Capítulo 9

A Polissemia do conceito de Blended Learning

Luciana Maria Borges

Rosemara Perpetua Lopes

Resumo: As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) despontam na área educacional como ferramentas para a aprendizagem. Das TDIC, priorizamos, neste artigo, o *blended learning*, tendo como objetivo localizar na literatura estrangeira estudos sobre esse tema, com enfoque no Ensino Superior. Assim, realizamos uma breve revisão teórica, abrangendo o período de 2007 a 2017, por meio de buscas *on-line* nos sítios *Redalyc* e *Scielo*. A revisão empreendida é parte de uma pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, que tem como objetivo geral investigar *blended learning* na educação brasileira, na perspectiva da legislação, literatura e produção científica pertinentes em determinado período. Por meio dela, almejamos responder ao seguinte problema: como é tratado o *blended learning* na educação brasileira? De cunho qualitativo, a pesquisa é documental, do tipo bibliográfica. Seu desenvolvimento consiste em revisão de literatura, análise de documentos que regulamentam a oferta do *blended learning* nas instituições de Ensino Superior brasileiras e pesquisa bibliográfica sobre estudos que abordam o *blended learning* no Brasil. Os resultados da revisão teórica apontam mais de um significado para os termos “*blended learning*”, concebidos ora como metodologia, ora como modalidade que vem ao encontro da busca por novas formas de propiciar aprendizagem e permite integrar os ambientes presencial e virtual, além de agregar técnicas e metodologias distintas.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; *blended learning*; Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

Num mundo globalizado ignorar o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na constituição social e cultural do sujeito pode ser contraproducente, do ponto de vista formativo.

Neste início de século, os alunos têm contato constante com diversas tecnologias. Sem pretender tratar aqui do acesso às mesmas, juntamente com Belloni (2015, p. 111), compreendemos que nesse contexto de mudanças a educação, a formação e a cultura são fundamentais para a sobrevivência do cidadão em sociedade.

Tendo em vista esse cenário social, na educação, Hinojo, Aznar e Cáceres (2009) propõem introduzir uma formação virtual combinada com a presencial, em busca da promoção de uma educação qualitativamente superior, que motive os alunos. Segundo Fava (2016, p. 302), “existem diferentes propostas de como misturar essas práticas, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno, não mais na tradicional”.

Nesse contexto surge o *blended learning*, concebido por Hinojo, Aznar e Cáceres (2009, p. 167) como metodologia voltada para a aula universitária. Para Aldana, Osório e Rengifo (2017), trata-se de um modelo educativo que pode ser adotado por professores de diferentes áreas do conhecimento.

Neste trabalho, apresentamos uma breve revisão da literatura estrangeira sobre *blended learning*, priorizando o período de 2007 a 2017, com o objetivo de localizar estudos sobre esse tema, com enfoque no Ensino Superior.

Essa revisão teórica é parte de uma pesquisa de mestrado, em desenvolvimento na cidade de Jataí, Estado de Goiás, que tem como objetivo geral investigar o *blended learning* na educação brasileira, na perspectiva da legislação, literatura e produção científica pertinentes em determinado período. Os objetivos específicos consistem em: caracterizar o *blended learning*, quanto a sua origem e seus atributos definidores; identificar se e como o *blended learning* comparece na legislação educacional brasileira, relativamente ao Ensino Superior e à Educação Básica; analisar tendências nas pesquisas nacionais produzidas nos últimos cinco anos sobre *blended learning*.

O problema da referida pesquisa é formulado nos seguintes termos: como é tratado o *blended learning* na educação brasileira?

A esta introdução seguem-se: fundamentação teórica, contendo pressupostos sobre tecnologia, sociedade e educação, bem como sobre o objeto focalizado; procedimentos metodológicos, que esclarecem o percurso percorrido para a realização desse trabalho e elementos gerais sobre a metodologia da pesquisa de mestrado; discussão de estudos sobre o *blended learning* no Ensino Superior; conclusões a respeito do constatado nos trabalhos localizados pela breve revisão empreendida sobre a literatura estrangeira, relativamente ao objeto priorizado.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Moran (2015, p. 16), a tecnologia digital possibilita, atualmente, integrar tempo e espaço. Nos dizeres de Kenski (1998), ela permite redimensioná-los. Nesse cenário, os processos de ensino e aprendizagem podem ocorrer em uma espécie de sala de aula ampliada. Afirmam Coll, Mauri e Onrubia (2010, p. 68) que “Estas tecnologias [TIC] tornam possível, por meio da supressão de barreiras espaciais e temporais, que mais pessoas tenham acesso à formação e à educação”.

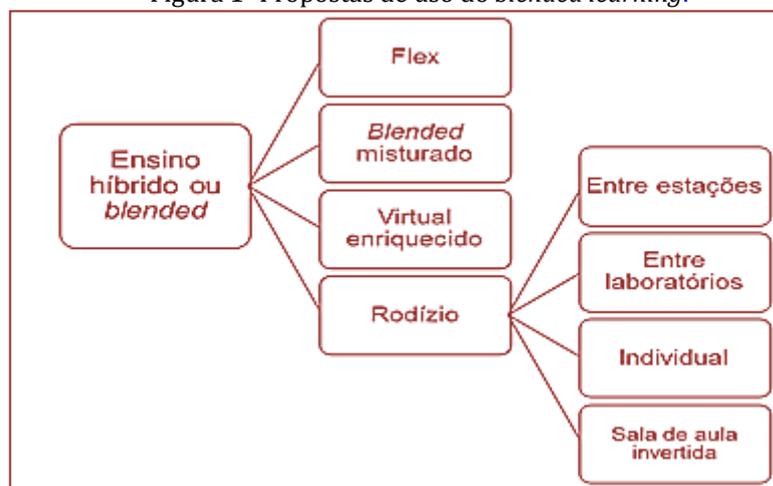
Na “sociedade do conhecimento”, assim denominada por Bell (1973), também chamada “sociedade da informação” por Castells (1999), torna-se necessário às instituições de ensino, da Educação Básica à Superior (BRASIL, 1996), em especial às públicas, às quais tem acesso a maioria da população brasileira, repensar sua função social, uma vez que têm em sala de aula alunos nascidos na Era Digital (PALFREY, 2011). É preciso, antes de mais nada, reconhecer que alunos com tais características existem. Como afirma Belloni (2015, p. 82), a necessidade de integrar as novas tecnologias à educação está no fato de as mídias fazerem parte da vida dos jovens e de seu cotidiano, e, assim, constituí-los enquanto sujeitos sociais e culturais. Nas palavras de Fava (2016, p. 312), sem confundir mídias e tecnologias, cumpre salientar que “no século XXI todos devem ser capazes de aprender permanentemente, de saber encontrar materiais em diferentes e abundantes fontes”.

Nesse sentido, sustenta Cano (2015, p. 57) que o sistema educativo, incluindo as universidades, deve preparar cidadãos numa sociedade em que o acesso às informações e a tomada de decisões podem ser o diferencial para uma educação de qualidade. Por “qualidade” entendemos atendimento aos objetivos de quem a almeja.

Nessa perspectiva, afirma Kenski (2012, p. 92) que “A nova cultura educacional, orientada para o aproveitamento pleno das condições oferecidas pela sociedade da informação, requer um estilo de pedagogia que favoreça os aprendizados personalizados e o aprendizado cooperativo em rede.”

Valente (2014, p. 82), por sua vez, ressalta que a articulação das TDIC com as atividades de sala de aula pode ocorrer dentro do *blended learning*, também chamado *b-learning* ou “ensino híbrido.” O uso do *blended learning* pode ocorrer no interior das propostas metodológicas apontadas na Figura 1.

Figura 1- Propostas de uso do *blended learning*.



O termo “*blended learning*” “designa um leque de possibilidades apresentadas pela reunião da Internet e da mídia digital com formas de aulas definidas que requerem a co-presença física de professor e estudantes” (FRIESEN, 2012, p. 1, tradução nossa). De acordo com Almeida (2003, p. 333), trata-se de um meio que possibilita integrar tecnologias e metodologias distintas, facultando ao aprendiz “adquirir conhecimentos teóricos virtualmente em qualquer tempo, tanto faz o espaço, desenvolver as competências e habilidades por meio de práticas em recintos presenciais” (FAVA, 2016, p. 313).

3. METODOLOGIA

Como dito, a revisão teórica apresentada neste trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado. De cunho qualitativo, o estudo prevê pesquisa documental, do tipo bibliográfica. Assim configurado, abrange revisão de literatura, análise de documentos que regulamentam a oferta do *blended learning* nas instituições de Ensino Superior e pesquisa bibliográfica sobre estudos científicos que investigam o *blended learning* no Brasil.

Para a realização da revisão teórica aqui apresentada, primeiramente, procedemos a buscas *on-line* por produções científicas nos sites *Redalyc* e *Scielo*, sendo estes selecionados por priorizarmos a literatura estrangeira e por compreendemos que esses locais seriam fontes seguras para localizá-la. A ênfase foi, então, direcionada a artigos publicados entre 2007 e 2017, no intuito de averiguar o que tem sido publicado sobre o *blended learning* no Ensino Superior (na Língua Inglesa “*higher education*” e na Espanhola “*educación superior*”) no intervalo de dez anos. Priorizamos esse período levando em conta a propagação do *blended learning* na literatura educacional e de metodologias ativas, como a *flipped classroom* (EDUCASE, 2012; BERGMANN; SAMS, 2016). Conforme afirma Valente (2014, p. 83), “As TDIC criaram meios e condições para alterar diversos aspectos da EaD, como as concepções teóricas, as abordagens pedagógicas, as finalidades da EaD e os processos de avaliação da aprendizagem dos alunos”.

A busca inicial nos sites *Redalyc* e *Scielo* resultou na localização de 10.587 publicações relacionadas ao *blended learning*. Ao aplicar como filtro o período de tempo a ser pesquisado, esse número baixou para 96. Do total restante, selecionamos relatos de pesquisa que tratavam, exclusivamente, de *blended learning* no Ensino Superior.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Da busca *on-line* empreendida, selecionamos para discussão as seguintes obras: “*Blended learning and the language teacher: a literature review*” (AGUILAR, 2012); “*Impacto del blended learning en la educación superior*” (CANO, 2015); “*Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: una revisión sistemática de literatura*” (ALDANA; OSORIO; RENGIFO, 2017); “*Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad*” (HINOJO; AZNAR; CÁCERES, 2009). Buscas mais acuradas, possivelmente, resultariam em um leque mais amplo de produções científicas. Cientes dessa limitação, reconhecemos o caráter introdutório da discussão apresentada a seguir.

O artigo publicado por Hinojo, Aznar e Cáceres (2009), referente a um estudo realizado na Espanha, sublinha que a Educação Superior precisa oferecer formação universitária com enfoque na aprendizagem, perspectiva que vem ao encontro do proposto por Masetto (2012), ao propor mudança do paradigma que fundamenta o trabalho pedagógico na aula universitária. Hinojo, Aznar e Cáceres (2009) consideram o *blended learning* uma metodologia, a qual veem como inovadora nas faculdades de Educação das universidades de Córdoba e Granada. Afirmando os autores que “são muitas as vantagens que alcançam essa nova metodologia de ensino” (HINOJO; AZNAR; CÁCERES, 2009, p. 167), que vem ao encontro do plano de ações estabelecido pela União Européia, o qual prevê o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas universidades, por meio da utilização de métodos inovadores no processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo da pesquisa de Hinojo, Aznar e Cáceres (2009) foi apontar as principais contribuições apresentadas pelos alunos sobre um projeto de inovação docente semipresencial (*blended learning*) desenvolvido na Universidade de Córdoba e na Universidade de Granada, no curso de Licenciatura em Psicopedagogia. A metodologia envolveu a implantação de um espaço de trabalho virtual, que consistiu numa plataforma tecnológica, na qual armazenou atividades e documentos criados por alunos, os quais poderiam ser corrigidos a qualquer momento pelo docente, mantendo a interação entre os alunos e o professor. Incluiu, também, reuniões presenciais, semanalmente, com os alunos. Também, foi confeccionado um questionário para coletar as percepções do alunado sobre alguns aspectos do projeto. A percepção dos estudantes participantes sobre a metodologia foi apurada por meio de questionário. Os resultados apontaram que 40% dos alunos consideram a metodologia adequada e vantajosa, 40% a veem como positiva e prática (funcional) e 20% entendem que foi utilizada uma metodologia inovadora, “útil” (HINOJO; AZNAR; CÁCERES, 2009, p. 170) e interessante.

De acordo com Aguilar (2012), o *blended learning* é objeto de estudos há mais de vinte anos. Surgiu no contexto educacional como resultado da acessibilidade da tecnologia informática dentro e fora da sala de aula, da expansão do potencial pedagógico das TIC para o ensino e aprendizagem e a “desilusão” (AGUILAR, 2012, p. 167) gerada na aprendizagem *on-line*. Levando em conta esse percurso histórico, o autor pesquisou a visão dos professores, “*teacher’s views*” (AGUILAR, 2012, p. 163), sobre o *blended learning*, discutindo a maneira que as pesquisas futuras poderão proporcionar uma compreensão de como os professores de língua estrangeira administram a nova forma de trabalho *on-line* estabelecida pelas técnicas de aprendizagem em programas híbridos.

O estudo de Aguilar (2012) foi desenvolvido por meio de revisão teórica sobre pesquisas relacionadas ao *blended learning* e o uso das TIC na perspectiva do professor nos contextos tradicional e de língua estrangeira, a autora não apresenta o período privilegiado na revisão. Sobre os resultados, considera o seu trabalho como uma tentativa de apontar questões sobre *blended learning* em áreas como Educação, Psicologia e Linguística Aplicada, por exemplo, “de que forma o aprendizado é construído socialmente em ambientes virtuais de aprendizagem e que tipos de pedagogias *on-line* surgem em ambientes *blended*” (AGUILAR, 2012, p. 178).

Identificou aspectos que, do seu ponto de vista, devem ser revisitados na literatura sobre *blended learning* no campo de línguas estrangeiras, a exemplo do que se segue: enquanto alguns pesquisadores “afirmam que o aprendizado de idiomas é aprimorado através da utilização dos alunos pelo modelo *blended learning*, outros indicam que não há melhoria significativa em comparação com os meios de comunicação convencionais.” (AGUILAR, 2012, p. 173).

Dando continuidade, em outro estudo, Cano (2015) esclarece que o *blended learning* surgiu como uma estratégia relevante para as universidades que oferecem aulas presenciais e buscam novas formas de aprendizagem em resposta às necessidades cognitivas dos estudantes do século XXI. O objetivo dessa sua investigação foi descrever o impacto do *blended learning* na Educação Superior. Para tanto, adotou como metodologia o “recorte teórico com enfoque descritivo” (CANO, 2015, p. 56), sem deixar claro a que país se refere. Supomos tratar-se daquele em que foi publicada a obra.

Nesse estudo, Cano (2015) constatou que o uso amplo das TIC pode contribuir para o processo de ensino aprendizagem, pois essas tecnologias possibilitam a integração de uma proposta de aprendizagem presencial com elementos da educação à distância. O docente tem um papel importante nas novas formas de aprender do educando, sendo necessário possibilitar a ele capacitação para utilização consciente de ferramentas que propiciam novas formas de ensinar e aprender baseadas nas tecnologias. As instituições de Ensino Superior “têm gerado dinâmicas próprias que aprovam a proposta de *blended learning* como uma modalidade de aprendizagem no que diz respeito ao uso das TIC” (CANO, 2015, p. 61).

Prosseguindo, a revisão de literatura realizada por Aldana, Osorio e Rengifo (2017) sobre estudos relacionados ao *blended learning* apontam como primeiro fator o alcance dessa “modalidade” (ALDANA; OSÓRIO; RENGIFO, 2017, p. 3) nas instituições que a adotaram, pois permite maior interação entre o aluno e o professor, e mostrando-se dinâmica e aplicável a diferentes disciplinas. Um segundo fator apontado pelas autoras corresponde aos benefícios para a formação do aluno universitário, relacionados à aplicabilidade das TIC ajustadas às necessidades educativas, como o “alcance de um alto rendimento acadêmico” (ALDANA; OSÓRIO; RENGIFO, 2017, p. 12). Constataram Aldana, Osório e Rengifo (2017, 2017, p. 13), por meio de revisão de literatura, que os alunos consideram o *blended learning* “eficaz e produtivo” em sua formação acadêmica. Aos olhos deles, o *b-learning* possibilita a flexibilização de horários de estudo, sendo ajustável para aqueles que necessitam realizar outras atividades, como trabalhar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos uma breve revisão teórica sobre a literatura estrangeira relacionada ao *blended learning* no Ensino Superior, priorizando o período compreendido entre 2007 e 2017. Os estudos localizados apontam que o *blended learning* integra as modalidades presencial e virtual, sendo considerado por alguns um “avanço educativo” (ALDANA; OSÓRIO; RENGIFO, 2017, p. 13), uma resposta às necessidades dos alunos do século XXI, em especial aos estudantes de cursos superiores, por permitir integrar distintas metodologias e técnicas. Um aspecto positivo do *blended learning* na formação universitária indicado por Hinojo, Aznar e Cáceres (2009) é o favorecimento das possibilidades de aprendizagem, pois inclui práticas que possibilitam sua ocorrência.

Em síntese, Aguilar (2012) aponta questões que parecem ausentes nas discussões sobre *blended learning*. Cano (2015), por sua vez, ressalta a importância da formação do docente universitário e apresenta reflexões sobre a necessidade de mudanças nas instituições de ensino. Já Aldana, Osorio e Rengifo (2017) apontam o alcance da modalidade *blended learning* em instituições que a adotaram e os benefícios para a formação do aluno universitário. A investigação de Hinojo, Aznar e Cáceres (2009) coloca em evidência as contribuições de um projeto semipresencial, desenvolvido nas universidades de Córdoba e de Granada, conforme vislumbradas pelos alunos participantes.

De acordo com a literatura investigada, o *blended learning* permite rapidez na comunicação, maior interação entre o docente e os alunos, flexibilização de horários, acessibilidade à informação e atualização de conteúdos para alunos que faltaram às aulas. Os alunos consideram o *blended learning* vantajoso, devido à flexibilidade de estudarem quando e onde quiserem.

Talvez, por esses traços, no Ensino Superior o *blended* é apontado como modalidade inovadora, com potencial para ampliar o rendimento dos estudantes universitários, ao combinar presencial e virtual, e permitir a articulação de diferentes técnicas, ferramentas e tecnologias.

Do exposto, destaca-se a polissemia do termo “*blended learning*”, que varia conforme a obra, ora coincidindo, ora diferindo quanto ao significado, que oscila entre: modalidade (ALDANA; OSÓRIO; RENGIFO, 2017), metodologia (HINOJO; AZNAR; CÁCERES, 2009) e técnica (AGUILAR, 2012). Desponta, assim, a necessidade de caracterizar *b-learning* e, a partir de seus atributos específicos, verificar em que categoria melhor se encaixa: se modalidade, metodologia ou técnica.

REFERÊNCIAS

- [1] Aguilar, J. A. M. Blended learning and the language teacher: a literature review. 2012. Colombian Applied Linguistics Journal, v. 14, n. 2, p. 163-180, jul./dez. 2012.
- [2] Aldana, M. A. G.; Osorio, K. V. M.; Rengifo, Y. P. Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: una revisión sistemática de literatura. Sophia, v. 13, n. 1, p. 1-11, 2017.
- [3] Almeida, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educ. Pesq., v. 29, n. 2, São Paulo, p. 327-340, jul./dez. 2003.
- [4] Bell, D. O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1973.
- [5] Belloni, M. L. Educação a Distância. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- [6] Bergmann, J.; SAMS, A. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2016.
- [7] Brasil. Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art80. Acesso em: 25 mar. 2019.
- [8] Cano, M. G. R. Impacto del blended learning en la educación superior. Atenas, v. 3, n. 31, p. 55-62, jul./set. 2015.
- [9] Castells, M. A sociedade em rede. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- [10] Coll, C.; Mauri, T.; Onrubia, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: Coll, C.; Monereo, C. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 67-93.
- [11] Educause. Things you should know about flipped classrooms. February, 2012. Disponível em: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2012/2/eli7081-pdf.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.
- [12] Fava, R. Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital. São Paulo: Saraiva, 2016.
- [13] Friesen, N. Report: defining blended learning. August, 2012. Disponível em: https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.
- [14] Hinojo, F.; Aznar, I.; Cáceres, M. Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad, Comunicar, v. XVII, n. 33, p. 165-174, 2009.
- [15] Kenski, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 9. ed. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2012.
- [16] Kenski, V. M. Novas tecnologias - o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Revista Brasileira de Educação, n. 8, p. 58-71, mai./jun./jul./ago.1998.
- [17] Masetto, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: Teodoro, A.; Vasconcelos, M. L. M. C. (Orgs.). Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 3. ed. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie; Cortez, 2012. p. 79-106.
- [18] Moran, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza, C. A.; Morales, O. E. T. (Orgs.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.
- [19] Palfrey, J. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- [20] Valente, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR, n. 4, Edição Especial, p. 79-97, 2014.

Capítulo 10

Conversa sobre o uso da internet/webquest no curso de Pedagogia da UEPB: O que dizem os alunos que atuam nos anos iniciais?

Maria José Guerra

Maria Lúcia Serafim

Resumo: Este artigo discute a importância das teorias da aprendizagem para o uso dos recursos da Internet, no processo de construção do conhecimento, a partir da interação em sala de aula, entre professor-aluno do componente curricular ensino de língua portuguesa, dos anos iniciais, no contexto universitário do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Adota uma metodologia qualitativo-descritiva, cujo corpus foi um recorte de 7 sujeitos coletado no universo de 47 alunos, com idade entre 21 e 46 anos. Busca-se ainda, tratar da importância didático-pedagógica da metodologia do trabalho cooperativo que proporciona o uso da webquest, especialmente, em relação à prática de leitura, no processo de ensino-aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde a interação e a ação são fundamentais para que se concretize o conhecimento e o estímulo pela leitura. Conclui-se que o uso da internet na compreensão do ensino de língua portuguesa dos anos iniciais ainda é um campo em que muito ainda está por se explorar, sinalizando um caminho com possibilidades de modos de ensinar e de aprender. Os dados analisados reforçam a necessidade de se informar que a metodologia interativa da webquest, sobre a prática de leitura nos anos iniciais auxilia tanto o professor sobre a eficácia do modelo apresentado através do resumo da webquest quanto possui a vantagem de engajar alunos e professor(es) no uso da internet voltado para o processo educacional, estimulando a pesquisa e o pensamento crítico no desenvolvimento da prática educativa dos professores.

Palavras-chave: Interação entre professor-aluno, Leitura, Internet, Webquest.

1. INTRODUÇÃO

Iniciamos este artigo nos perguntando em que medida pode ser interessante sugerir um debate, esperando que para isto, possa servir este nosso texto, acerca do que diz o aluno que, estuda no curso de pedagogia e, também atua ou já realizou estágio, nos níveis de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, acerca das transformações que vem ocorrendo ou não, no âmbito da educação, em relação ao fenômeno das condições facilitadoras de acesso à informação e, a conseqüente, construção de novos conhecimentos, por meio das tecnologias da informação, que têm lugar no contexto acadêmico.

Aos poucos, fomos sendo convencidos da importância de um debate acerca destas inovações tecnológicas enquanto descobríamos argumentos significativos, que se justifica nas condições de subjetivação dos alunos que estudam o componente curricular de Língua Portuguesa do curso de Licenciatura em Pedagogia. Alguns traços da sua subjetividade estão ligados a: situação social, história de vida, crença, sonhos, autoimagem, autoestima, pouca remuneração, dificuldades de acesso à tecnologia, condições de trabalho. Observa-se, que a escola, ainda não se apropriou plenamente dessas inovações, tanto no uso da tecnologia para ler/escrever e construir sentidos em “suporte convencional/incidental” Marcuschi (2008, p. 177) quanto em “suporte eletrônico,” no conhecimento do perfil deste novo leitor.

Ressalte-se a posição enfática e explícita defendida fundamentalmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-17/12/2017), de que o ensino da Língua Portuguesa na etapa dos Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental,

dialoga com documentos e orientações curriculares em relação as pesquisas recentes da área e as transformações das práticas, enunciativo-discursiva de linguagem ocorrida, neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação-TDIC (BNCC, 2017, p.63).

Diante disso, convém lembrar, que a BNCC procura contemplar a cultura digital, em diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Além disso, a leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, que diz respeito não somente ao texto escrito, mas também a *imagens estáticas* (foto, pintura, desenho, esquema gráfico, diagrama), ou em *movimento* (filmes, vídeos, entre outros) e ao *som* (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

Entende-se que a aprendizagem no ensino dos anos iniciais (de 1º ao 5º ano) é constante, tanto para os alunos, como para os professores. Trata-se de conhecer novos recursos apropriar-se de suas particularidades e aplicá-los de forma que venham a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem é, portanto, um desafio que os educadores não podem desconsiderar. Primeiro, porque é praticamente uma exigência do mundo moderno e segundo porque, de acordo com Moran (2012, p. 81), “um dos caminhos de aproximação ao aluno é pela comunicação pessoal [...], outro é o da comunicação afetiva, da aproximação pelo gostar, pela aceitação do outro como ele é encontrar o que une o que identifica e o que se tem em comum”.

Pesquisas revelam que os meios de nos comunicar com o mundo exterior, pelos quais aprendemos, configuram ambientes da experiência e de aprendizagem singulares. Sousa (In: Rodrigues-Júnior, 2009, p.198) constatou que: Na *internet*, a interloração se dá no sentido de todos para todos. É por essa razão que ao participar deles, o ser humano adquire conhecimentos e obtém vivências de uma qualidade peculiar em cada caso. Para tanto, os ambientes que orientam as quatro maneiras de aprender são os seguintes, conforme Gimeno (2007, p. 95): [i] aprende-se e se adquirem experiências observando ou participando diretamente de atividades realizadas em diversos ambientes, dos quais se extrai um saber pessoal direto. [ii] trocando vivências com os demais em *contatos interpessoais presenciais*, que caracterizam todas as formas orais de comunicação. [iii] assimilando e recriando o amplo mundo da experiência condensado nos *materiais escritos*. [iv] aprendendo nos ambientes facilitados pelas *novas tecnologias* da comunicação e da informação que integram vários dos contextos anteriores. Portanto, para o autor a *leitura* é uma prática que reflete e determina uma forma de adquirir e de se relacionar com a experiência dos outros, que, na realidade, é o que nos torna verdadeiramente humanos.

Como indica o título mais geral deste texto, a conversa de sala de aula tem a intenção de conhecer e registrar, como o aluno de pedagogia está se apropriando das concepções oficiais, situacionais e tecnológicas de aprendizagem, em relação ao ensino de língua portuguesa dos anos iniciais, a partir do que diz cada aluno de pedagogia que atua na atividade docente.

Com base em Guerra (2013, p.173) entendemos que “conversar é uma das maneiras por meio das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam, nas relações que travam no seu trato diário da convivialidade. As conversas são práticas discursivas, compreendidas como linguagem em ação”. Há que se considerar, também, que o trabalho com a linguagem na relação entre pergunta e resposta é uma espécie de atividade muito comum entre as pessoas no seu dia a dia. Fato esse que se aliam as próprias condições de produção do discurso eletrônico nos gêneros digitais em que de modo semelhante Kenski (2007, p.86) ressalta que, “o espaço da mediação das TICs em educação é claro, as pessoas envolvidas no processo professores e alunos são conhecidos e os fins a que se destinam são determinados e estão diretamente articulados com os objetivos do ensino e da aprendizagem”. Se soubermos aproveitar esses pontos, teremos mais chance de ajudar os alunos no ensino de língua portuguesa dos anos iniciais a articular os diferentes objetos de ensino.

O texto está organizado primeiramente de modo a apresentar uma rápida abordagem teórica do tema, logo em seguida de acordo com a metodologia elegida, se situa para o leitor o que é, e como se devem desenvolver os passos para a compreensão de uma Webquest, no âmbito da leitura em sala de aula dos anos iniciais e finalizando, sinalizam-se para as conclusões.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. POR UMA METODOLOGIA INTERATIVA

Para o levantamento dos dados que foram coletados e analisados aqui, adotamos a pesquisa empírica de abordagem qualitativo-interativa Oliveira (2007, p.124), que “se preocupa em captar a dinâmica do fenômeno educacional e a realidade complexa do evento comunicativo, que acontece entre os sujeitos da prática educativa, mediado pela conversa informal de pergunta e resposta no âmbito acadêmico”. Observa-se que essa proposta metodológica se adéqua ao trabalho da Análise da Conversação que para isto, vai exigir o levantamento, a transcrição das falas e a descrição de ações manifestadas espontaneamente, sobre o diálogo produzido, no contexto social acadêmico de sala de aula mediado, por um objeto de conhecimento.

Assim, buscou-se no banco de dados da conversa gravada que foi realizada, com um total de 47 alunos matriculados, em 2 turmas, na disciplina de ensino de língua portuguesa, durante uma aula de 100min, em cada turma, realizada no mês de novembro de 2017, semestre letivo 2017.1, do curso de pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba/UEPB. Com isto, selecionou-se o corpus de modo aleatório para atender a dimensão que este estudo exige. Trata-se de uma amostra parcial de 3 Exemplos (1, 2 e 3) construída, no contínuo de pergunta/resposta entre a Professora do curso de pedagogia (Pp), com a participação da resposta das 7 Alunas de pedagogia (A1)

A inserção das tecnologias da informação e da comunicação no meio social tem contribuído para aumentar nas escolas discussões, por meio das adequações da proposta pedagógica da escola no que se refere à contemplação de ações e projetos que trabalhem com o dinamismo tecnológico, exigido socialmente para poder inserir no mundo das tecnologias e na forma didática. A este respeito Moran (2012, p.31) nos adverte de que, com as tecnologias atuais,

a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente e a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativa e interagir.

E como o aluno do curso de pedagogia ainda, não conhecia a *webquest* enquanto recurso didático-pedagógico para o uso da prática da leitura dos anos iniciais. Logo pesquisamos e selecionamos uma metodologia que orientasse a prática da *webquest* em sala de aula.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o conteúdo já dado, no texto/diálogo/discurso falado, fizemos um recorte de 3 diálogos denominados de **Exemplo (1, 2 e 3)** na relação pergunta-resposta de 7 alunos extraído da conversa, numa aula de cento e vinte minutos em, virtude da dimensão que assume este artigo. E, para a transcrição das falas adotamos para a Professora de Pedagogia (**Pp**), os “**outros Alunos**” (**Ax**) cujas falas não estão nos diálogos e para as falas que estão nos diálogos, como **Aluna de pedagogia (Ap1, Ap2, Ap3, Ap4, Ap5, Ap6 e Ap7)**.

Nesse mesmo sentido, denominamos para o componente curricular – **Ensino de Língua Portuguesa dos anos iniciais** - de (ELPai). Além dessas estratégias, também seguimos as orientações da teoria da Análise da Conversação (AC) sugeridas, por Marcuschi (1999 e 2005).

Na sequência, é interessante observar que temos duas variáveis que estruturam e apresentam o conteúdo da análise da conversa entre **Pp** e **Ap** de forma diferente em dois momentos.

I-Entre o dizer do Pp e do Ap está o conteúdo e a análise dos diálogos construídos em contexto universitário, sobre o ELPai.

Exemplo 1- Contexto: A **Pp** do componente curricular **ELPai** está ouvindo o depoimento da uma **Ax** que também ministra aula numa turma dos anos iniciais da escola particular que diz é muito difícil ensinar a língua materna hoje porque o aluno só quer saber a língua da internet ((*dizia rindo, lá não tem acento quem manda é o fregues*)) Data da coleta: 21/11/2017.

Pp /.../ então sabe-se que hoje a internet trouxe novas formas ou padrões de complexidade e até pode-se dizer que . de competitividad. para o mundo em que se vive hoje mas... será que esses novos mecanismos tecnológicos têm influenciado o campo educacional? O que vocês acham?

Ap1 ah! só tem agente sabe que os meninos de hoje... eu falo do meu terceiro ano eles só falam de internet e de filme massa de outros conhecimentos mais não sabe ler nem escrever

Ap2 com certeza influenciou sim! agora a escola ainda está muito atrasada só exige que se passe conteúdo e os alunos não tem interesse com isso nem se interessa para ler e nem escrever

Ap3 claro que influenciou o campo da educação sim mais no meu vê a escola não se preparou

Ap4 influenciou muito mais só que a escola não cmpre não

Ap5 influenciou muito agora os meninos pequenos sabe mais de internet de que a sua professora agora num sabe ler

Ap6 a internet influenciou demais a educação de hoje o conhecimento tecnológico hoje tá em tudo hoje qualquer guri sabe mexer na internet e no celular

Ap7 influenciou até demais na educação um aluno do primeiro ano se brincar sabe mais de que o professor porque bem dizer ja nasceu vendo é celularé notebook /... /

O exemplo acima confirma a importância da mediação pedagógica Masetto (2012) na perspectiva dialógica de pergunta/resposta em sala de aula, inclusive pode ajudar na construção de um meio cooperativo de ensino-aprendizagem.

Como se pode verificar é consenso no dizer das **Ap (1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7)** que a internet tem sido algo que vem influenciando o setor educacional e, de modo particular, aos alunos que estudam na faixa etária Para o conteúdo já dado, no texto/diálogo/discurso falado, fizemos um recorte de 3 diálogos denominados de **Exemplo (1, 2 e 3)** na relação pergunta-resposta de 7 alunos extraído da conversa, numa aula de cento e vinte minutos em, virtude da dimensão que assume este artigo. E, para a transcrição das falas adotamos para a Professora de Pedagogia (**Pp**), os “**outros Alunos**” (**Ax**) cujas falas não estão nos diálogos e para as falas que estão nos diálogos, como **Aluna de pedagogia (Ap1, Ap2, Ap3, Ap4, Ap5, Ap6 e Ap7)**.

Nesse mesmo sentido, denominamos para o componente curricular – Ensino de Língua Portuguesa dos anos iniciais - de (ELPai). Além dessas estratégias, também seguimos as orientações da teoria da Análise da Conversação (AC) sugeridas, por Marcuschi (1999 e 2005).

Para o conteúdo já dado no texto oral, e aqui denominado, como texto/diálogo/discurso falado ou escrito, foi realizado um recorte de 4 (quatro) diálogos, sendo que os 3 (três) primeiros evidenciam “o conteúdo e a análise dos diálogos construídos em contexto universitário, sobre o **ELPai**”. Contudo, no quarto diálogo surge um “novo” conteúdo que expressa o desejo das **Ap** em saber o que é uma Webquest? E quais são os elementos dessa metodologia para a prática da leitura do **ELPai**?

O trecho a seguir evidencia outras intervenções das **Ap**, também consideradas pela **Pp** como Inserções:

Exemplo 2 - Contexto: A **Pp** inicia uma conversa com as **Ap** no intuito de conhecer o que dizem em relação a contribuição e/ou a dificuldade da tecnologia, com a internet /.../ para a qualidade do **ELPai**... Data da coleta: 21/11/2017.

Pp /.../qual é o desafio... do professor dos anos iniciais ao... trabalhar em sala de aula... com a língua portuguesa... após o surgimento... das novas tecnologias?

Ap1 coordenar os dados pesquisados no... contexto em que o aluno... se insere /.../

Ap2 o professor precisa aprender como usar a autoestima... do aluno pela internet para... ajudar na aprendizagem do ensino-aprendizagem da... língua portuguesa... na sala de aula

Ap3 a língua da internet tem coisa diferente da língua ensinada... na sala de aula

Ap4 nem sempre a gente sabe questionar os dados apresentados pelos alunos dentro... da realidade desses alunos ((aquele aluno que tem computador e sabe mexer nos programas))

Ap5 /.../ a net incentivou outro... tipo... de linguagem na... na aprendizagem do aluno

Ap6 considerar que... as crianças leem e escrevem por causa... da internet /.../

Ap7 o professor deve... entender que a escola... é responsável pela correlação... entre a norma e o uso da língua... que pode... acontecer na metodologia... quando tem interação

Verificando a fala de cada uma das **Ap1, Ap2, Ap3, Ap4, Ap5, Ap6, Ap7**, (coordenar os dados pesquisados no... o professor precisa /.../ a língua da internet tem coisa diferente /.../ nem sempre a gente sabe /.../ a net incentivou outro... considerar que... o professor deve...), vemos que o desafio era de que tanto as tecnologias de comunicação modificam a língua da internet que tem normas, com base na rapidez de teclar, economizando tempo e caracteres, quanto também, modificam algumas funções do professor Marcuschi (In: PRETI, 2005).

Pode-se, ressaltar, alias, que, conforme atesta o conteúdo das respostas dadas pelas **Ap** asseguram o caminho da análise, mostrando que houve modificações na função do professor. Diante do aparecimento das novas tecnologias no campo educacional a tarefa que tinha o professor de passar informações agora, fica por conta dos bancos de dados, livros, vídeos; o professor se transforma no estimulador da curiosidade do aluno (KENSKI, 2007).

Passemos, então, a apresentação da sequência sobre a metodologia interativa e o significado da webquest, no terceiro e último exemplo em questão, neste estudo.

II-O que é uma Webquest? E quais são os elementos dessa metodologia que pode auxiliar o que diz o Ap na prática da leitura do ELPai?

Exemplo 3 - Contexto: A Pp dar continuidade ao genero textual do evento de forma simetrica em que os participantes intervêm de modo direto consubstanciando interesse, sobre as condições de produção e apreensão do *significado* sobre a webquest, enquanto possibilidade de metodologia que poderá ser utilizada pelo Ap no ensino dos anos iniciais. (Data da coleta: 21/11/2017).

Pp /.../até, que ponto essa webquest pode ser uma realidade no auxilio de uma metodologia estimuladora no ensino de lingua portuguesa.do professor brasileiro ainda que nem todo professor teve ou tem condições de comprar se quer um notebook? como incentivar esses alunos se nem o professor tem acesso ao computador e a internet?

Ap1 pra dizer a verdade eu nem tem e... nem tenho as condição de comprar /.../ dinheiro curto mais tem na escola.../.../se eu subesse que ia ajudar mais o meu aluno a gostar de ler eu queria fazê entende?

Ap2 eu tenho aluno do quarto. que não sabe ler? Nem o nome dele.../.../ ele sabe ler? Quem sabe com essa

Ap3 basta eu tem até do quinto ano é um bocado lá que não sabe ler?

Ap4 eu (levantando a mão para cima) tem na minha turma do primeiro ano só uns cinco alunos de vinte e cinco que ler o resto nem o premeiro nome do nome deles ele ler? já pensou?

Ap5 também na aula da prática de observação que você passou (disciplina de ensino de língua portuguesa no curso de pedagogia) eu fiz no terceiro ano e, já tá quase no fim do ano e a maioria dessa turma não sabe ler e e acho que praiscrever é pior aí é que não sabe a professora titular disse que é:assim mesmo eles vão aprender quando passar pro: outro ano (falando e fazendo gestos com as mãos)/.../

Ap6 se não fosse no fim do período eu queria aprender a fazer uma webquest pra. ver se eu ajudava minha turma pelo jeito: parece: que não é muito difcil de aprender não /.../ a gente quer ver como é. esse web

Ap7 o nome é webquest

A proposta de análise para o trecho acima defende a hipótese de que as aulas interativas do contexto universitário devem desenvolver um tópico porém, que esse tópico deve receber e, efetivamente, recebe significativas contribuições (Marchuschi, 2005), dos **Ap** e não apenas do **Pp**. Assim, com a Análise do Discurso (AD), sobretudo em sua vertente francesa, por entender que esta se relaciona ao próprio objeto de estudo que constitui: a apropriação pelos **Ap** do discurso oficial relacionado ao **ELPai** (Sacristán, 2007). Desse modo, deve-se partir do pressuposto de que um enunciado, qualquer que ele seja precisa, ser considerado em seu contexto de produção. A este respeito Pêcheux embasa sua análise automática do discurso, com a teoria da determinação histórica dos processos *semânticos*, em que o “*contexto*” são constitutivos da significação do que se diz:

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc... não existe em si mesmo(isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante) mas é determinado pelas posições ideológicas postas em jogo no processo social-histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poder-se-ia resumir esta tese dizendo: as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições mantidas pelos que as empregam, o que significa que elas tomam seu sentido em referencia a essas posições, isto é, em referencia às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Para os objetivos deste artigo, é indispensável lembrar o conteúdo dos enunciados presentes, no dizer do **Pp** e dos **Ap**, que suscita mudanças didáticas e pedagógicas no **ELPai**. Este artigo objetiva proporcionar sugestões, dicas, possibilidades e contribuições de uso efetivo das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC's), intermediada pelo recurso webquest, na elaboração de prática de

ensino/aprendizagem “modo curioso” Freire (2000) que possibilitem, tanto para professores como para os alunos dos anos iniciais, um ambiente de inovação da aprendizagem, inseridos aos recursos tecnológicos (Moram, 2012).

3.1.SITUANDO ALGUMAS TOERIAS DA APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO NA ARTICULAÇÃO DA WEBQUEST^t

Para a construção do conhecimento em educação é preciso cultivar uma “inteligência geral” Morin (2000, p.39), que aborde de maneira multidimensional os temas complexos.

Concordando com as ideias de Morin, podemos dizer que, tanto para a formação do **Ap**, quanto para o modo de trabalhar dos **Pp** formadores dos professores alfabetizadores, no contexto universitário é necessário um olhar global sobre o mundo em rede. Em Vygotsky construir conhecimento decorre de uma ação partilhada, que implica num processo de mediação entre sujeitos, em que a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. Assim, as tecnologias recentes em torno da informática, multimídia e internet transformaram as exigências de qualificação e formação das pessoas, solicitando modificações no nível da função e da estrutura da escola e da universidade (Serafim et al. 2008).

Adotando pressupostos dos estudos de Freire (2000) temos uma visão do **ELPai**, como algo de muita importância e de necessidade para se entender a existência humana a partir de sua substancialidade, ou seja, o reconhecimento de todos os homens como verdadeiros sujeitos históricos, cuja linguagem diz muito de sua cultura. Os atributos dados aos seres humanos não podem, assim, sobrepujar o dado mais importante da existência humana: a sua presença no mundo como sujeito.

A compreensão da informação globalizada Sacristán (2007, p.91) se efetiva, tanto para criação do texto de que se deslocará o currículo quanto para a importância de o professor/aluno começar a desescolarizar a leitura nas sociedades da informação, se é que desejamos que essa inteligência geral prospere em direção a uma nova forma de educar para a vida. A expressão – “desescolarizar a leitura nas sociedades da informação” – significa que:

O inimigo da leitura não está como temem alguns, na cultura audiovisual que domina os meios de comunicação e as novas tecnologias, mas nas desafortunadas práticas dominantes de ler a que submetemos os alunos durante a escolaridade. Assim, as finalidades básicas da leitura na cultura moderna são, pois: *leitura (com finalidade recreativa; de informação e decodificação; para o conhecimento da atualidade; como processo de pesquisa; para aprender e entender; lê por obrigação).*

Desse modo, a leitura torna-se realidade em diferentes ambientes onde se desenvolve a vida do aluno, onde a oportunidade real de ler depende da distribuição possível do tempo, com as margens de opções que se permita exercer na divisão entre as atividades do dia a dia.

Webquest significa uma atividade orientada para a pesquisa na qual algumas ou todas as informações com as quais os estudantes interagem vêm de fontes na Internet... (Dodge⁵, 1995).

A *webquest* se constitui em uma atividade de aprendizagem educacional que orienta o aluno/professor a interagirem com os recursos da internet (Moran, 2013), como um meio cooperativo de ensinar e aprender, por exemplo, a gostar de ler usando a criatividade e procurando estimular as atividades desafiadoras de aprendizagem (Sacristán, 2007).

Sabe-se que a leitura é um processo constante, instrumental e básico no *ELPai*. Assim como os pais, a escola também tem papel fundamental no estímulo à leitura (Figueiredo, 2006). Assim, é através dela que acontece o primeiro contato com o livro, sendo indispensável tornar este momento o mais agradável possível para despertar a curiosidade de conhecer este mundo mágico. Dar oportunidades para uma criança conhecer o mundo encantado dos livros é um dos papéis fundamentais da escola (Bortoni-Ricardo et al. 2012).

⁵ Em 1995, Bernie Dodge, professor de tecnologia educacional da San Diego State University (SDSU), nos Estados Unidos, desenvolveu um formato de lições baseadas na WWW (World Wide Web) que chamou Webquest. “Quest” quer dizer pesquisa, exploração ou busca. “Web” significa rede e se refere a World Wide Web, um dos componentes da Internet. O modelo Webquest foi desenvolvido por Bernie Dodge com Tom March, 1995. Trata-se de um modelo de pesquisa orientada, focada, na busca de informações para resolver uma situação problema, realizada no espaço da Internet (World Wide Web). Ou até mesmo, sobre o problema leitura escolar que não tem atraído os seus alunos para o uso da leitura.

A deficiência na leitura é um problema que atinge muitas crianças no **ELPai**, fazendo com que a maioria delas não consiga ter acesso à escrita então, por que tantas crianças não possuem o hábito da leitura e de que forma a escola pode contribuir para a aquisição e o gosto pela mesma.

O educador perante esse questionamento deve desenvolver estratégias eficientes, capazes de estimular tal hábito. Para tanto, é fundamental que os professores sejam os elementos de ligação entre os alunos e os livros, ao mundo do faz de conta, pois estes ampliam o potencial imaginativo da criança, tornando-a mais criativa.

Entendemos que o uso webquest para a prática de leitura dos anos iniciais exige, os seguintes elementos: Introdução; Tarefa; Processo; Avaliação; Conclusão e Crédito.

A compreensão de um conceito que está sendo explicado/discutido no contexto universitário de sala de aula depende no cálculo mais ou menos preciso sobre o conhecimento do ouvinte, de modo a que possa:

Identificar a *tarefa* disponível, para que os alunos entendam a importância do ato de ler, primeiramente será feito uma discussão sobre o tema, seguido de um levantamento sobre a frequência de leitura das crianças.

Em seguida, a professora deve levar as crianças para a sala de leitura e pedir para que eles escolham títulos que lhe interessem, para depois em uma roda de conversa, cada um expor o resumo do livro de sua escolha e porque ele chamou sua atenção.

Por fim, os alunos levarão o livro para a casa. A sugestão é para que o aluno possa ler com mais calma e na próxima aula possam expor as partes preferidas do livro.

No contexto desta pesquisa, vale retomar a discussão sobre as estratégias procedimentais da leitura através da webquest, que articulam o professor a adotar práticas sociais que partam da bagagem cultural do aluno, concebida como um sujeito socio-histórico-cultural que se desenvolve, por meio da sistematização do *processo*, como sendo:

No **primeiro dia**, será feita uma discussão sobre a importância da leitura na sala de leitura da escola, cada criança irá dizer por que é importante ler e quais os benefícios dessa prática.

No **segundo dia**, será levantada uma discussão sobre a frequência de leitura de cada um, os alunos terão que dizer quantos livros irá ler sem, serem obrigados. Em seguida o aluno diz quais os títulos dos livros. Junto com a professora esses alunos poderão montar um gráfico, para melhor organizar essas informações.

Seguidamente, os alunos serão levados novamente para a sala de leitura e, dessa vez, eles vão escolher um título que chamou mais a atenção e terão que, em círculo dizer para o grupo o porquê dessa escolha. (o que chamou sua atenção neste livro? A capa? Resumo? Autor? Título?) E, por fim, eles terão que levar esse livro para ler em casa, para depois, no último dia do projeto eles poderem dizer o que acharam do livro e seu resumo. E com sinceridade se gostaram ou não do livro.

Com isso tudo, o professor poderá perceber se os alunos leram ou não os livros. Daí que a *avaliação* enquanto elemento da webquest terá que ser feita de forma individual, sobre como todos os alunos participaram de cada etapa do projeto, observando seus avanços em cada dia e, se ao final eles entenderam a importância da leitura.

4. CONCLUSÕES

É de grande importância o incentivo da prática da leitura, de forma lúdica, atraente e curiosa, por meio da *webquest*. Esta prática tem que ser incentivada e orientada, desde cedo e ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, concluindo este trabalho, gostaríamos de destacar alguns pontos:

- Um dos grandes desafios dos professores da educação básica, sobretudo aqueles que têm a sua formação em licenciatura em Pedagogia é de ensinar a leitura e a escrita para os alunos.
- Muitas vezes, o ensino da leitura desperta somente o modo de decifrar códigos, e não a ter o hábito de ler. Seja por prazer, seja para estudar ou para se informar, enquanto pesquisa, para aprender/entender e compreender, que a prática da leitura aprimora o vocabulário e dinamiza o raciocínio e a interpretação. Infelizmente, com o avanço das tecnologias do mundo moderno, cada vez menos as pessoas interessam-se pela leitura.

Portanto, conclui-se que, o uso da webquest no ensino da língua portuguesa dos anos iniciais visa mostrar vários dos benefícios dessa prática e incentivar os alunos a lerem e a compreenderem o mundo, tanto no âmbito da língua portuguesa quanto em outras áreas de ensino e campos de conhecimentos desejados no âmbito da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- [1] Bakhtin, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- [2] Bortoni-Ricardo, Stella Maris et al.. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.
- [3] Bronckart, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- [4] Guerra, Maria José. *Conversação de idosos em contexto alfabetizador universitário e a oralidade desveladora de uma pedagogia da convivialidade*. João Pessoa: UFPB, 2013.
- [5] Kenski, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 2.ed. São Paulo: Papirus, 2007.
- [6] Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução Carlos Provezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.
- [7] Marcuschi, Luiz Antonio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1999.
- [8] O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, Dino (org.). *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2005.
- [9] Morin, Edgar. *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. 2. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.
- [10] *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- [11] Freire, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- [12] *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- [13] Rodrigues-Júnior, Adail Sebastião [et al.]. *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. 2.ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.
- [14] Serafim, M. Lúcia, Pimentel, F. S. Cavalcante, Ó, Ana Paula de S. do. *Aprendizagem colaborativa e interatividade na web: experiências com o google docs no ensino de graduação (Trabalho apresentado)*. In: *Anais eletrônicos*. 1. ed. Recife: UFPE, 2008.
- [15] Serafim, Maria Lúcia, Bento, Layse Sobreira, Moraes, Aluska Silmary Fernandes. *Webquest na prática pedagógica: processo dinâmico de ensinar e aprender pesquisando (Trabalho apresentado)*. In: *XXVI ENECOMP- Congresso Nacional dos Estudantes de Computação*. Campina Grande-UEPB, 29 de julho de 2008.
- [16] Silva, Marcos. *Tecnologia educacional na formação de pedagogas(os): relato de uma experiência*. - Universidade Estadual de Feira de Santana. Disponível no link: clickeaprenda.uol.com.br/.../_Tecnologia_educacional_na_formao_de_pedagogas_o.Veen,Wim.Homo_Zappiens:educando_na_era_digital. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: ARTMED, 2009.
- [17] Sousa, Socorro C. Tavares de. *As formas de interação a internet e suas implicações para o ensino de língua materna*. In: Rodrigues-Júnior, Adail Sebastião [et al.]. *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. 2.ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.
- [18] Vygotsky, L.S. *A formação social da mente*. 6 .ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. *Pensamento e linguagem*. 3 .ed. 7. Tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.
- [19] Link: da WebQuest. “Prática de leitura nos anos iniciais” <http://www.webquestfacil.com.br/webquest.php?pg=introducao&wq=20428>

Capítulo 11

As monitorias como espaços para formação inicial de professores de matemática

Sinara Pereira da Silva

Marcos Antonio Santos da Silva

Mateus Silva Alencar

Pablo Henrique Mendes Lima

Sinval de Oliveira

Resumo: Este relato de experiência decorre da problematização que se ocupa em entender quais as possíveis contribuições das monitorias para a formação inicial de professores de matemática. O objetivo geral foi expresso em termos de qualificar a dimensão formativa correlacionada com o ato de monitoria. A metodologia adotada explorou dados e anotações de cadernos de campo de bolsistas, alguns registros fotográficos produzidos e as reflexões presentes nas reuniões de planejamento dos bolsistas. Os resultados apresentam evidências de que as monitorias se caracterizam de forma multirrelacional, pois podem contribuir para demandas internas da escola, bem como para a formação inicial de professores de matemática, por meio de planejamentos, identificação de dificuldades dos alunos e da utilização limitada do vocabulário matemático.

Palavras-chave: PIBID; Processos Seletivos; OBMEP; Monitorias.

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, descrevemos a nossa experiência na qualidade de bolsistas do Núcleo do PIBID de Matemática no campo da iniciação à docência, a partir de algumas situações, cuja gênese é o contexto escolar. Nesse sentido, falaremos sobre monitorias que aconteceram no Centro de Atendimento à Criança – CAIC Jorge Humberto Camargo, situado no município de Araguaína (TO). Tais monitorias ocorreram em função de três demandas distintas identificadas no âmbito da escola, das quais trataremos adiante. Embora diferentes, as demandas estavam ligadas a um mesmo objetivo: contribuir para a formação matemática dos alunos da escola parceira do Núcleo do PIBID de Matemática.

Tomamos conhecimento da primeira demanda por meio do estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade de ensino. Em linhas gerais, o contato com esse documento forneceu aos bolsistas conhecimento sobre os projetos que estavam previstos ou em desenvolvimento, entre outras ações que ajudavam a caracterizar as preocupações do corpo de profissionais que integram a equipe escolar. Então, no rol de projetos, podia-se observar que a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) era uma das ações já previstas pelo PPP.

Adicionalmente, ocorreu algo inusitado e não esperado pela equipe de profissionais da escola, e por nós também, um grupo de alunos do nono ano procurou os professores de matemática para que fosse oferecido um atendimento especial em horários alternativos para eles, pois os mesmos estavam interessados em participar dos processos seletivos do Instituto Federal Tecnológico do Tocantins (IFTO) e do Colégio da Polícia Militar do Estado do Tocantins (CPM).

As duas unidades, o IFTO e o CPM oferecem ensino médio, porém, o exame de acesso se dá por meio de editais específicos. Outra diferença marcante das instituições ocorre em relação à oferta de cursos. O CPM oferece o ensino médio regular, ao passo que o IFTO, possui a modalidade de ensino integrado com formações na área de Biotecnologia e Informática, como cursos profissionalizantes. Convém destacar que, no âmbito do município, as duas unidades de ensino gozam de prestígio dos municípios.

A discussão sobre as solicitações dos alunos no âmbito da equipe do PIBID – que contou também com a presença de mais três profissionais da área de matemática, que atuam na qualidade de colaboradores, além da professora supervisora –, levaram à proposição inicial de atender às demandas identificadas por meio da realização de ações de monitorias, que passaremos a descrever na próxima seção, a partir do princípio fundante das mesmas, o planejamento.

2. PLANEJAMENTO

Seguindo orientações decorrentes da primeira reunião e da professora supervisora do PIBID na escola, coube aos bolsistas o exercício de planejamento das primeiras atividades para atenderem às demandas identificadas. A justificativa da professora supervisora foi objetiva, “o planejamento é uma ação inerente ao ofício da docência, portanto, vocês (bolsistas) na qualidade de educadores precisam dedicar-se a essa tarefa”.

Figura 01 – Bolsistas em planejamento



Fonte: PIBID/UFT/MATEMÁTICA/ARAGUAÍNA

Inicialmente, foi realizada uma pequena reunião para ouvir as propostas de todos e chegar a um consenso sobre como seria realizado o planejamento das monitorias com foco nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). O indicativo da reunião foi conjecturar sobre a necessidade dos alunos se prepararem para as provas, tanto da OBMEP, quanto dos processos seletivos do CPM e o do

IFTO. Isso ocorreria por meio do estudo de questões presentes nas provas de anos anteriores, pois propiciaria uma proximidade e familiaridade com as respectivas provas e com a estrutura organizativa das mesmas.

As provas dos processos seletivos para as unidades de ensino mencionadas pautavam-se pelo processo de marcar a alternativa correta, que seria posteriormente transferida para um gabarito de provas. Por sua vez, a nova fase da prova da OBMEP era desconhecida pelos alunos da escola, visto que ela se torna totalmente distinta da prova da primeira fase, por exigir que o aluno expresse o seu conhecimento por meio de questões discursivas.

Decorre ainda da fase de planejamento, uma organização prévia dos bolsistas em equipes compostas por pibidianos de períodos distintos do curso de matemática, pois, nesse caso, a experiência técnica para com a resolução das questões se tornou um objeto de estudo preliminar entre os bolsistas, para que pudessem realizar as respectivas monitorias. Essa tarefa foi facilitada com a identificação de editais e bancos de dados de questões de provas de anos anteriores.

As equipes adotaram um processo de resolução das questões em conjunto e isso favoreceu o diálogo no âmbito das mesmas. E esse fato foi determinante para que fizéssemos algo semelhante com os alunos da escola durante as monitorias. Durante a fase de planejamento, também se observou os eixos temáticos das questões, no sentido de um exercício analítico e não com a intenção de identificar um padrão estrutural das avaliações às quais tivemos acesso.

3. APLICAÇÃO DAS MONITORIAS

Como estratégia geral para a aplicação das monitorias, foi decidido durante o planejamento que os alunos teriam um tempo para que tentassem resolver as questões sem a intervenção ou o auxílio dos pibidianos. A conjectura sobre essa abordagem adveio do fato que, em primeiro lugar, os processos avaliativos, aos quais os alunos da escola estariam submetidos, operacionalizam-se por meio de provas individuais. Seria importante, portanto, que os próprios alunos pudessem perceber as formas pelas quais estavam relacionando os dados de cada problema proposto nas monitorias.

A segunda fase da estratégia se constituiu a partir do momento em que cada aluno solicitava atenção sobre o que estava apresentando como elementos que caracterizavam a solução das questões propostas. Esse momento trouxe informações sobre os aspectos interpretativos dos alunos em cada questão e um desafio para os bolsistas, pois, no nosso ideário, esse momento não se destinava à correção de equívocos de forma direta, mas sim à percepção da produção do aluno em diferentes situações e à colaboração com um encaminhamento para a solução, de tal forma que pudéssemos aproveitar as anotações, as expressões e os cálculos que os alunos haviam registrado inicialmente.

Finalizávamos as monitorias com as resoluções das questões no quadro. Esse momento caracterizava-se também, pela preocupação em detalharmos cada passo das atividades. Houve alguns momentos de interação nessa parte também, que se deram por comentários dos alunos que identificavam situações decorrentes da interação com os bolsistas. Podemos dizer que a estratégia adotada para a aplicação das monitorias propiciou momentos distintos de interação entre os bolsistas e os alunos da escola e foi consenso entre os bolsistas que a estratégia adotada respeitou o ritmo e o que os alunos produziram.

Figura 02 – Monitoria, fase individual



Figura 03 – Monitoria, fase de interação.



Finalizar as monitorias por meio de um processo expositivo pode parecer trivial e também pouco criativo, no entanto, para os bolsistas, este fato transformou-se em aprendizagem relacionada ao ofício da docência, pois percebemos a necessidade de usar o quadro como um artefato pelo qual pudéssemos expressar ideias e conceitos envolvidos em cada resolução. Nesse sentido, a forma como organizamos as informações no quadro sofreram alterações significativas, ou seja, os nossos primeiros registros no quadro dos dados de cada problema estavam dispostos de forma que não favorecia a utilização dos mesmos com clareza. Parte dessas percepções surgiu no plano pessoal de cada bolsista envolvido com as monitorias, a partir das interações com os alunos, porém, cabe frisar que as discussões em torno de cada monitoria realizada levaram-nos a considerar as observações feitas pelos colegas bolsistas.

Na próxima seção pontuaremos alguns resultados que advêm do processo experiencial da atividade desenvolvida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como elemento de reflexão proveniente da experiência de monitorias vivenciadas pela equipe de pibidianos, gostaríamos de destacar especificamente que:

a) A ação denotada por monitorias propiciou aos bolsistas um encontro com a docência de forma que não nos pareceu usual. Afinal, essas monitorias ocorreram partir de demandas que, por um lado estavam preconizadas no PPP da escola, mas por outro, partiam de uma solicitação feita pelos alunos. É positivo o fato de haver espaço para que os alunos procurem os profissionais da área de matemática com objetivo de aprofundar os estudos para processos seletivos externos. O que decorreu desse fato, e se constituiu em um elemento formador importante, foi a sensibilidade do corpo docente para ouvir o que os alunos estavam apresentando, suas necessidades, aspirações e desejos com relação aos estudos e a perspectiva de futuro por meio da formação.

b) O planejamento foi outro elemento que se destacou nas discussões entre os bolsistas. Por meio dele, conjecturamos uma forma de nos relacionarmos com os alunos, no entanto, isso também propiciou que nos relacionássemos entre nós mesmos e isso nos levou a crer em um efeito multirrelacional que se articulou em torno das monitorias. Por exemplo, a própria organização das equipes unia bolsistas mais experientes com bolsistas dos dois períodos iniciais da graduação. Esse fato levou ao estudo e ao compartilhamento de experiências de domínio técnico sobre as temáticas que estavam sendo discutidas nas monitorias. Destaca-se então que, além do conhecimento no âmbito da prática docente, o planejamento produziu, como desdobramento, a necessidade de estudos e formação sobre os objetos matemáticos que estavam presentes nas avaliações externas.

c) O contexto multirrelacional das monitorias permitiu-nos, ainda, perceber de forma mais incisiva outros elementos que constituem a formação inicial de professores que ensinam matemática. Entre eles, gostaríamos de destacar as dificuldades apresentadas pelos alunos durante os momentos de interação, embora a nossa falta de experiência não tenha permitido que reuníssemos uma coleção de fatos exemplificadores do que estamos querendo dizer. Ficou claro, nas concepções dos bolsistas, que procurar esclarecer os alunos sobre fatos simples, e por vezes, operados mecanicamente, como, por exemplo, o deslocamento da vírgula quando se multiplica um fator por uma potência de dez, constitui-se um aprendizado que opera um duplo sentido, por um lado, esclarece dúvidas específicas dos alunos da escola, e por outro, fornece elementos formativos à docência, à medida que se compreende a natureza das dúvidas que os alunos apresentam.

d) Podemos dizer que as monitorias nos ajudaram a compreender o espaço escolar, uma vez que, por meio delas, nos deparamos não só com dúvidas específicas no campo da matemática escolar, mas também com a configuração de espaços para a nossa formação inicial. Tais espaços se constituíram de forma

articulada e correlacionada com outros ingredientes que não só aqueles próprios da matemática. Nesse sentido, percebemos que, em meio às monitorias, tivemos oportunidades de produzir leituras e diagnósticos do contexto escolar, os quais desencadeiam desdobramentos, cujos efeitos refletem sobre a nossa constituição enquanto bolsistas inseridos em processos formativos.

e) Durante o processo das monitorias, percebemos dificuldades que não nos pareceram naturais para alunos do nono ano, pois, entre os bolsistas, pressupunha-se que os alunos já deveriam ter clareza sobre determinado objeto matemático. Nesse sentido, pensar a natureza das dificuldades dos alunos pode significar reflexões sobre as formas pelas quais determinados conteúdos são explorados durante o processo escolar. Por exemplo, a nossa conjectura é que o professor de matemática pode estar explorando pouco o contexto léxico e os significados de termos e de expressões matemáticas. O que a experiência em torno das monitorias permitiu-nos observar, embora num único caso, foi o fato de o aluno não perceber imediatamente que, ao relacionar duas grandezas por meio da palavra *diferença*, estava-se obtendo a subtração das mesmas. O que o aluno esperava, e nesse caso, interagiu conosco querendo saber “onde estava a conta de menos”. O episódio sugere que a expressão “*menos*” foi mais explorada em detrimento das expressões *subtração* e *diferença*. Portanto, isso sugere que o professor de matemática pode explorar os significados em torno do vocabulário matemático utilizado no transcurso das aulas.

Os cinco pontos destacados em torno da realização das monitorias não nos permitem encerrar a descrição da experiência de forma estanque e reduzida às considerações apontadas acima. Gostaríamos de esclarecer que o que apresentamos se constituiu por meio do somatório das experiências dos bolsistas, os quais produziram diferentes registros pessoais em seus respectivos cadernos de campo. Os cinco pontos destacados acima surgiram por meio de convergência de fragmentos extraídos e discutidos em nossas reuniões de trabalho, ou seja, em nossos planejamentos.

A busca por uma compreensão profunda dos pontos apresentados, a luz da literatura, identificamos que a colaboração pode ser considerada como uma categoria de análises dos processos de aprendizagem dos bolsistas no que diz respeito a sua formação. Nesse sentido, o contexto multirrelacional presentes nos diversos processos que as monitorias articulam, parecem operar no desenvolvimento da formação docente dos bolsistas à medida que os bolsistas interagiram com alunos e professores, entre outros profissionais da unidade escolar.

Na perspectiva da formação inicial de professores de matemática identificamos interpretações que ajudam-nos a compreensão dos processos formativos que gravitam em torno das ações desenvolvidas no âmbito do PIBID. Por exemplo:

[...] queremos dizer que a nossa formação inicial não tem se dado de forma estanque, mas sim articulada com a escola-campo, permitindo aos bolsistas possibilidades de identificação de problemas conceituais em relação ao ato específico de quem se lança a ensinar e aprender com a Matemática. Em outras palavras, não parece apropriado à interpretação que reduz o labor das monitorias como sendo “reforço escolar”, mas sim à compreensão de que as monitorias têm propiciado aos bolsistas uma via de mão dupla na sua formação enquanto educadores matemáticos. (REIS, 2013, p. 8).

Em linhas gerais, a experiência proporcionada aos bolsistas, em torno de uma agenda que articulou demandas específicas e contextualizadas da escola-campo, com o desenvolvimento de ações e atividades inerentes ao ofício da docência vem criando possibilidades para novas discussões teóricas que procuram elucidar o PIBID como espaço de aprendizagem para formação inicial de professores de matemática.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), enquanto agência de fomento do PIBID. Aos alunos do nono ano da escola que contribuíram para a nossa formação no campo da docência. Aos professores colaboradores do Núcleo na Escola, a saber: Ana Cristina Celestino, Luan Alves Ferreira e Valdivino Borges, e à professora supervisora do núcleo, Eloene Sousa Pires Vieira.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia do Tocantins – Ifto. Edital N.º 59/2018/Rei/Ifto, de 5 de Setembro de 2018. Palmas, 2018. Disponível em: < <http://seja.ifto.edu.br/20191/wp-content/uploads/sites/4/2018/09/edital-59-2018-processo-seletivo-unificado-2019-1.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.
- [2] Caic Jorge Humberto Camargo. Projeto Político Pedagógico – PPP. Araguaína, 2018.
- [3] Rêis, Eudiany Vieira dos. Monitoria: Possibilidades didáticas para A Formação Inicial de Professores de Matemática. Anais... XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Retrospectivas e Perspectivas da Educação Matemática no Brasil. Curitiba – PR. 18 a 21 de julho 2013. Disponível em: <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/Xienem/relatos_2.html>. Acesso em: 23 mar. 2019.
- [4] Sociedade Brasileira de Matemática – SBM. Soluções do Simulado OBMEP 2017: nível 1. Disponível em: < <http://www.obmep.org.br/docs/sim-2017-N1-solucoes.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2018.
- [5] Tocantins. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. Polícia Militar do Estado do Tocantins. Colégio da Polícia Militar do Tocantins – Cptmto. Edital N.º 001/2018-Cptmto. Palmas- TO, 2018. Disponível em: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/417830/>>. Acesso em: 30 out. 2018

Capítulo 12

Programa residência pedagógica: Interloquções na formação inicial da docência em uma Instituição de Ensino Superior (IES) de SC

Wanderléa Pereira Damásio Maurício

Ana Cristina da Silva Hoffmann

Resumo: O artigo “Programa Residência Pedagógica: interloquções na formação inicial da docência em uma Instituição de Ensino Superior (IES) de SC” tem como objetivo compreender sob o olhar das preceptoras e residentes se o Programa Residência Pedagógica está contribuindo para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e formação docente. A questão central desse Artigo é: O Programa Residência Pedagógica está contribuindo para o aprimoramento da formação e atuação pedagógica? Tem como aporte teórico a legislação vigente do Programa RP (BRASIL, 2018), a LDB 1996, bem como Soares (2014), Freire (2001 e 2005), Zabalza (2014), Tardif (2014), Sacristán (1998), Pimenta (2005/2006). A metodologia utilizada foi à exploratória, tendo como instrumento de pesquisa um questionário aplicado aos envolvidos. Os principais resultados são: Apropriação do conhecimento, imersão na escola com vivências de todos os espaços escolares e os diversos segmentos da gestão e coordenação pedagógica, planejamento coletivo e diálogo com diferentes modos de ver a educação, práticas e teorias significativas para a formação inicial dos professores, com olhar atento para as reflexões teóricas, bem como a atuação profissional consciente e de forma inovadora e significativa na aprendizagem dos sujeitos. O estágio obrigatório está interligado com todas as articulações do programa RP, porém, fica fortalecido pelo processo de imersão na escola.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Formação de Professores.

1. INTRODUÇÃO

O artigo “Programa Residência Pedagógica: interlocuções na formação inicial da docência em uma Instituição de Ensino Superior (IES) de SC” têm como objetivo compreender sob o olhar das preceptoras e residentes se o Programa Residência Pedagógica está contribuindo para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e formação docente.

A questão central desse Artigo é: O Programa Residência Pedagógica está contribuindo para o aprimoramento da formação e atuação pedagógica? Este estudo está entrelaçado pelo aporte teórico à legislação vigente do Programa RP (BRASIL, 2018) que orienta sobre os procedimentos e regulamentação, BNCC (2017) que traz os objetivos de aprendizagem, bem como as áreas de conhecimentos articuladas ao plano de aula, Soares (2014) que trata da formação inicial e docência, Freire (2001 e 2005) que traz o diálogo, Zabalza (2014) com aprofundamentos sobre o profissional da educação, Tardif (2014) com reflexões sobre a formação docente e profissional, Sacristán (1998) com os saberes, o currículo e a escola. O Programa iniciou em agosto de 2018, com a inserção de um Centro Universitário Municipal da Grande Florianópolis que percebe a relevância do Edital, na formação de futuros profissionais da educação. Inscreve-se no Edital Capes nº 06/2018 e após a participação em todas as instâncias exigidas, é selecionado dentre outras IES para adentrar na primeira experiência de formação inicial ao programa que tem como princípio uma das políticas de formação inicial dos Cursos de licenciaturas, no caso dessa Instituição, o Curso de Pedagogia. Passados oito meses de imersão do programa que tem encerramento em 2020, trazem subsídios por meio desse Artigo para socializar os dados coletados durante seu parcial percurso, sob o olhar dos residentes acadêmicos/as (24 graduandos selecionados pela IES), a Coordenação Institucional de Ensino Superior (01) que administra o Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios – SCBA da CAPES), dialoga, ajuda na formação dos residentes e preceptores, Docente Orientadora da IES (01) que orienta os residentes e preceptores na caminhada do programa e acompanha suas atuações pedagógicas durante o processo, além de registros com relatórios semestrais, as escolas selecionadas pela CAPES (2) na representatividade dos professores preceptores (03) que são os professores selecionados pela Secretaria de Educação do Município para as mediações de observações e intervenções pedagógicas e 75 alunos (25 por escola) das Instituições de Ensino (02) participantes do processo e selecionadas pela CAPES por meio do (Índice de Educação Básica) IDEB.

Sabíamos que o estágio curricular era uma primeira iniciação para a formação dos graduandos, porém, entendíamos que algumas lacunas persistiam na caminhada desse estágio obrigatório.

E assim, após a construção do projeto institucional e as ações estabelecidas para a implementação, às lacunas poderiam minimizar ou até desaparecer na formação dos pedagogos. A proposta era nova no âmbito educacional e partimos para a implementação com todos os atores acima já mencionados.

Delineamos por meio do Edital a seleção para que os acadêmicos com mais de 50% de estudos efetivados no Curso de Pedagogia pudessem participar do Referido Programa (Norma estabelecida pelo Edital da CAPES). Após várias reuniões com parceiros como Secretaria de Educação do Município, Instituto do Ensino Superior (IES) e as escolas selecionadas pelo MEC, apresentamos o Projeto, os trâmites legais e a organização pré-elaborada.

2. DESENVOLVIMENTO

Para o itinerário desse Artigo, a metodologia utilizada foi à exploratória que consiste em um estudo aprimorado das pesquisadoras com o objeto que está sendo investigado. Para que pudéssemos compartilhar as experiências, foi realizado um questionário, que foram compartilhados entre os vinte e quatro residentes, retornando em tempo hábil treze e considerados para essa análise além dos/as treze residentes, 03 Preceptoras. Alguns resultados obtidos: Na visão dos Residentes: Os aprendizados ofertados pelo Programa Residência Pedagógica com base nas/ nos residentes: salientam que estão mais seguros para planejar; estreitamento da teoria e prática, diversificação de experiências, experiência mais significativa. *Participação ativa diante das práticas pedagógicas*, o vivenciar na residência esteve respaldado em um referencial teórico que orienta a formação do professor e a intervenção na realidade, de modo a garantir a função social da escola. Apropriação do conhecimento, diferentes modos de ver a educação. Considerando que os/as residentes estão imersos no referido Programa, considera-se oportuno salientar que o objetivo vem sendo alcançado, constituindo práticas e teorias com olhar significativo.

Os residentes sentem-se honrados em estar participando de um Programa que vem sendo reconhecido pela Comunidade Acadêmica.

Afirma que *É um privilégio e uma grande oportunidade estar participando do Programa Residência Pedagógica, com as observações participativas e as intervenções estou adquirindo novas ações, métodos e estratégias de ensinar. Orientadora e preceptora estão sendo um alicerce para minha formação. Olhar crítico voltado para o trabalho pedagógico.*

Aportamos também em Zabalza (2014, p. 62) na apropriação e integração do estágio como prática social. O referido autor salienta que “a escola é uma instituição educativa, esforça-se em utilizar os meios mais eficazes para atingir as finalidades educativas perseguidas pela sociedade”.

Reconhecem a *Didática em sala de aula, ética e estética na prática Planejamento flexível com ações e reflexão e ação formação pessoal e acadêmica. As trocas de conhecimento com as crianças com as quais tem contato e contribuiu muito para processo de formação, pois com ela consegue-se conciliar os conteúdos estudados em sala, com a prática, mostrando que teoria e prática devem andar de mãos dadas. A vivência em sala de aula; O aprimoramento do olhar sensível, da escuta ativa; O entendimento de que é preciso ter vários planos, pois os mesmos podem não ser bem aceitos pelas crianças; O aumento da criticidade; o programa está sendo fundamental na ampliação do processo de construção social e profissional. Uma das Preceptoras salienta que *estar participando de um programa de esfera nacional é um tanto enriquecedor para a formação enquanto estudante. E afirmam que o Programa Residência Pedagógica proporciona a oportunidade de estar em contato direto com a escola, o que é muito significativo para a sua formação, já que o curso de pedagogia oferece pouca prática. Nesse processo de refletir o humano, compreendem a responsabilidade e comprometimento que é ser Professor! Um processo humanizado.**

Para o fortalecimento de práticas pedagógicas significativas na sua formação, as preceptoras trazem para contribuir nessa dimensão as relações entre Universidade e Escola que são marcadas por diversas contradições em que a relação entre teoria e prática coloca-se como elemento no centro dessa disputa. Afirmam que *é neste espaço-escola, criada para a formação das novas gerações, que a função social, cultural e política precisam ser exercitada, produzindo o desenvolvimento dos sujeitos.*

Ainda nos relatos das preceptoras, *a Universidade precisa conceber e acreditar que na escola podem sim, ser construídos espaços de coletividade, aprendizagem e formação humana. O Programa Residência Pedagógica tem como foco a integração do estágio obrigatório do Curso de Pedagogia com a imersão dos mesmos na escola, para tentar superar esses “saberes disciplinares” (SOARES, 2014).*

Na percepção de uma das preceptoras, o Programa Residência Pedagógica vem em um momento de conflitos e reflexões acerca da Educação no Brasil. Para essa profissional: *A oportunidade de participar do Programa Residência Pedagógica veio em um momento que eu estava desmotivada e repensando o trabalho em sala de aula que eu estava realizando. A professora preceptora constata que *Estava sentindo falta de discussões coerentes e engajadas com a educação que “eu” acredito ser possível realizar no Brasil. O Programa Residência Pedagógica está tornando possível a resignificação da minha prática docente, pois: Oferece formação teórica preocupada com as necessidades da sala de aula. Constrói a relação entre escola e universidade. Ao estar engajada na formação de outros, eu me torno mais preocupada com a minha, pesquisando e estudando mais. Nóvoa (2011, p. 1), salienta que “as questões da diversidade, nas suas múltiplas facetas, que abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar. A construção de novas pedagogias e métodos de trabalho [...]**

Nos registros de uma das preceptoras, *o Programa Residência Pedagógica é Construção de outros tipos de relações, relações estas que precisam ser mediadas pelos conhecimentos, mas não qualquer tipo de conhecimento, mas aqueles mais elaborados, conhecimentos que possibilite que os sujeitos se percebam como parte da história.*

Para (TARDIF, 2011).

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2011, p. 61).

Os saberes que o Programa Residência Pedagógica proporciona, são conhecimentos imersos da realidade da escola. O saber fazer e o saber ser, conforme Zabala (2011), revelam itinerários necessários para a formação docente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que o Programa RP é uma política da Formação Inicial e que é uma experiência única que os Residentes, Preceptores, Docente Orientadora e Coordenação Institucional da IES estão vivenciando, porém, conforme os relatos estão colhendo bons frutos com essa experiência!

O mesmo envolve a Instituição do Ensino Superior, que permitiu e deu total abertura para que o Programa pudesse ser efetivado na comunidade acadêmica! Concebe-se as interlocuções da IES com seus residentes acadêmicos/as, a Coordenadora Institucional e a Docente orientadora, a Secretaria de Educação Municipal com seus professores e alunos, suas escolas e a CAPES que oferta respaldo financeiro a todos/as os envolvidos como propulsores para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (BRASIL, 2018).

Essa parceria estabelece uma relação de comprometimento e eficácia com o que mais nos respalda para um trabalho qualitativo: a aprendizagem significativa dos envolvidos. Conforme os relatos entre Preceptoras e Residentes, a relação entre escola e universidade com a implementação do programa RP tem colaborado para que a formação inicial (graduandas/os) tenha um novo olhar e atuação na educação básica articulada ao estágio com o propósito e o fortalecimento da sua formação.

O estágio obrigatório do Curso de Pedagogia está interligado com todas as articulações do programa RP, porém, fica fortalecido pelo processo de imersão na escola.

Os principais resultados são: Apropriação do conhecimento, imersão na escola com vivências de todos os espaços escolares e os diversos segmentos da gestão e coordenação pedagógica, planejamento coletivo e diálogo com diferentes modos de ver a educação, práticas e teorias significativas para a formação inicial dos professores, com olhar atento para as reflexões teóricas, bem como a atuação profissional consciente e de forma inovadora e significativa na aprendizagem dos sujeitos. O estágio obrigatório está interligado com todas as articulações do programa RP, porém, fica fortalecido pelo processo de imersão na escola.

Estamos trilhando ainda alguns pontos a ser melhorados como afirmam os residentes e preceptores: Articulação mais próxima com todos os segmentos e parcerias, agendas pré-estabelecidas, tempo hábil para os encontros de formação entre preceptoras e residentes e algumas desistências de residentes e uma preceptora. A Pesquisa ainda em andamento.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Programa Residência Pedagógica. EDITAL CAPES nº 06/2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Desktop/Projeto%20residencia/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>
- [2] Freire, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo. Centauro, 2001.
- [3] ____ Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- [4] Nóvoa, A. O regresso dos professores. Lisboa: Livro Brasil, 2011.
- [5] Sacristán, J. G.; Gómez, A.I.P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- [6] Soares, Magda. Formação de Rede. Uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores. Cadernoscenpec | São Paulo | v.4 | n.2 | p.146-173 | dez. 2014. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/graziela+textos?projector=1.15/03/2019>.
- [7] Pimenta. Selma Garrido Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poésis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: file:///C:/Users/Acer/Downloads/Texto_01_Selma%20Garrido.pdf
- [8] Tardif, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2011.
- [9] Zabalza, Miguel A. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. São Paulo. Ed. Cortez. 1ª ed. 2014.

Capítulo 13

A pesquisa no ensino de língua portuguesa: Reflexões a partir das vivências no PIBID

Harlle Silva Costa

Denise Queiroz Santos

Edeneide Alves Nascimento Putumuju

Elania Silva Ferreira

Resumo: Este artigo propõe-se à análise da pesquisa como perspectiva metodológica para o ensino de Língua Portuguesa, a partir dos depoimentos dos professores supervisores a respeito das ações realizadas no primeiro semestre letivo de 2019, no PIBID/ CAPES/UNEB. Fundamenta-se na concepção de pesquisa como princípio educativo e formativo, conforme Demo (2006 e 2007) e Macedo (2006), respectivamente, e do ensino de Língua Portuguesa que privilegie a problematização e a reflexão sobre os fenômenos linguísticos e discursivos, segundo Geraldi (1984), Mendonça (2006) e Possenti (1996), dentre outros. A análise sugere que as práticas de pesquisa aliadas às metodologias ativas podem ser uma alternativa para o ensino de Língua Portuguesa no contexto contemporâneo.

Palavras-chave: PIBID; Pesquisa; Língua Portuguesa; Metodologias ativas.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa é uma atividade presente em diversas situações do cotidiano. É uma ação que possibilita a produção de novos conhecimentos e, por isso, representa uma ferramenta indispensável nas diversas áreas de conhecimento. Para Marques (2006, p. 95), “pesquisar é buscar um centro de incidência, uma concentração, um polo preciso das muitas variações ou modulações de saberes que se irradiam a partir de um mesmo ponto”. Nesse sentido, o ato de pesquisar por si só envolve a investigação, a reflexão crítica e o questionamento construtivo, num processo de interação entre o sujeito pesquisador e o objeto pesquisado.

No contexto educacional, a pesquisa deve mobilizar a reconstrução de saberes, a elaboração própria, com vistas à emancipação do sujeito histórico, o qual passa da mera condição de objeto reprodutor ao status de agente do seu próprio conhecimento. Para isso, é necessário que o professor se posicione como gestor de aprendizagens e o estudante assuma o lugar de cogestor desse mesmo processo. Sendo assim, há uma aproximação entre pesquisa e ensino, pois se a pesquisa é a razão do ensino, o ensino é a razão da pesquisa; sem pesquisa não há ensino, resume-se apenas à reprodução (DEMO, 2006, p.50).

Apesar desse entendimento, observa-se nas escolas de educação básica, pouca ênfase quanto aos encaminhamentos dos trabalhos que envolvem a pesquisa escolar. Geralmente, a pesquisa é utilizada como estratégia metodológica para trabalhar alguns conteúdos do componente curricular e ocorre dissociada das demais atividades propostas para o ensino. Com isso, a pesquisa não alcança resultados significativos. Ao invés de um posicionamento crítico do aluno quanto ao objeto de estudo, apresentam-se cópias de conteúdo disponibilizado em sites da internet ou similares sem nenhuma reflexão crítica ou reelaboração. Infere-se que estas práticas estejam relacionadas à formação inicial e continuada do professor, e aos paradigmas de educação e ensino centradas na (re) transmissão do conhecimento.

Segundo Bacich (2019), ao privilegiar a investigação, os docentes levarão os alunos a identificar problemas para serem analisados e solucionados, num processo que vai envolver: coletar dados, interpretar informação, analisar os resultados e comunicar suas conquistas, sempre com foco na intervenção possível, no entorno, no ambiente e na sociedade. Trabalhar com problemas reais que se aproximam do contexto do aluno, pode motivá-lo a examinar com mais afinco, refletir possibilidades, relacioná-las à sua história e atribuir juízo de valor às suas descobertas. Para Freire (1996), a ação de problematizar conduz o sujeito na busca de alternativas para intervir na realidade em que vive identificando novos problemas e tentando solucioná-los.

Posto isto, questiona-se de que modo a inserção da pesquisa (como princípio científico e educativo) e no planejamento de LP pode favorecer o processo de ensino aprendizagem na educação básica?

Mendonça (2006) convida repensar e problematizar o ensino de português, e argumenta que não tem como partir logo do ensino das regras, nomenclaturas gramaticais para se chegar à produção e compreensão do texto, há que se dar uma volta maior, partindo por exemplo do texto, com o objetivo de ler analisando aspectos linguísticos, discursivos e contextuais. Esta perspectiva, dialoga com os estudos propostos por Geraldi (1984) na década de 80, numa tentativa de reorientação para o ensino de português que apresenta o texto como objeto de reflexão, cuja produção deveria estar integrada a práticas sociais significativas e à análise linguística, a partir da problematização dos fenômenos intrínsecos à linguagem, em seus aspectos estruturais e pragmáticos.

Sendo assim, propõe-se neste estudo, analisar a inserção da pesquisa como perspectiva metodológica para o ensino de Língua Portuguesa, a partir das experiências vivenciadas no PIBID/ CAPES/UNEB, em especial, os depoimentos dos professores supervisores a respeito das ações propostas pelos Planos de Trabalho dos Bolsistas e Voluntários, realizadas no primeiro semestre letivo de 2019.

Estas ações em foram desenvolvidas nas escolas parceiras do PIBID, a saber, Colégio Municipal Ângelo Jaqueira (1), Colégio Municipal Prof^a Celestina Bittencourt (2) e Centro Territorial de Educação Profissional do Médio Rio das Contas (CETEP) (3), e constituem atividades do subprojeto “O ensino pela pesquisa na formação do professor pesquisador da área de Letras” – de autoria da prof^a Msc. Harlle Silva Costa, campus XXI da UNEB, Ipiaú (BA), o qual se fundamenta na concepção de pesquisa como princípio educativo e formativo (DEMO, 2006), tendo em vista a investigação da prática, a formação do professor pesquisador e o desenvolvimento da autonomia do estudante da educação básica quanto às estratégias de estudo e pesquisa. Atuam como supervisoras, as professoras Denise Queiroz Santos (PS1), Edeneide Alves Nascimento Putumuju (PS2) e Elânia Silva Ferreira (PS3), as quais tem formação em nível de pós-graduação na área de Letras e tempo de atuação no magistério, de 23, 6 e 12 anos, respectivamente. O núcleo de Iniciação à Docência conta também com 24 discentes bolsistas e 2 voluntários.

2. METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Os aspectos metodológicos consistem em princípios fundamentais para a credibilidade de uma atividade de pesquisa com intervenção, na qual o pesquisador também é parte do universo pesquisado e na maioria das vezes determina o olhar e antecipa os resultados a que pretende chegar. A fim de garantir a credibilidade dos dados que serão apresentados, a partir das ações previstas neste projeto, consideram-se os parâmetros da pesquisa-ação propostos por Franco (2005): construção da dinâmica do coletivo, ressignificação das espirais cíclicas, produção de conhecimento e socialização dos saberes, análise, redireção e avaliação das práticas, conscientização das novas dinâmicas ou aprofundamento do tema analisado.

Nesta perspectiva metodológica, as ações deste subprojeto foram desenvolvidas nas escolas parceiras, considerando-se as seguintes etapas: formação de grupos de estudos, elaboração de plano de trabalho individual, planejamento colaborativo, diagnóstico das escolas por meio de roteiros e fichas de observação e entrevistas, realização das atividades de colaboração, produção coletiva (em fase de planejamento), encontros para avaliação e redirecionamento das atividades.

Este estudo constitui uma análise qualitativa dos resultados parciais do projeto, a partir dos depoimentos orais e escritos dos professores supervisores e diálogos estabelecidos nos encontros de formação dos bolsistas. Os relatos compreendem o período de agosto de 2018 a junho de 2019, e para a análise destacaram-se os seguintes aspectos: 1ª caráter das atividades realizadas; 2ª principais desafios na elaboração e execução da proposta; 3ª impactos/ contribuições no âmbito pessoal e coletivo. Os professores supervisores serão referidos pelo código alfanumérico PS1, PS2, PS3, no qual PS abrevia a função e a numeração corresponde à unidade de ensino em que atuam, de acordo com a ordem em que foi citada neste texto.

3. DESENVOLVIMENTO

Segundo Pedro Demo (2007), é preciso pensar a pesquisa também como processo formativo, transformá-la em experiência natural do processo educativo, possibilitando a emancipação do sujeito por meio do questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política. O questionamento no sentido de tomada de consciência crítica, de capacidade de intervenção produtiva, de pensar alternativas para superar a condição de alienado, de articular projeto próprio de vida no contexto histórico. A reconstrução como competência para saber pensar, elaborar, formular, interpretar por si, produzir conhecimento inovador e posicionar-se como sujeito competente diante do processo histórico e social. (DEMO, 2007, p. 10 e 11).

Este pensamento corrobora a abordagem de Macedo (2006) no que diz respeito à etnopesquisa formativa, na qual os professores são agentes de sua formação, investigam sua prática, as circunstâncias em que desenvolve o seu trabalho e participam criticamente do seu processo de emancipação. Esta participação ocorre de forma contínua e permanente e por este motivo possibilita além da reflexão a intervenção positiva.

Nesta perspectiva, o professor pesquisador de sua prática e de seu contexto escolar, que se identifica numa realidade em constante transformação, torna-se o princípio fundamental da formação do educador. Algumas dessas experiências do professor pesquisador e os procedimentos de análise são discutidos por Bortoni-Ricardo (2005). Segunda a autora, este profissional não se vê apenas como usuário de conhecimento alheio, mas se aventura a produzir seus próprios conhecimentos com o objetivo de melhorar a sua prática e distingue-se dos demais professores pela predisposição para refletir sobre a prática na busca de soluções para os problemas diagnosticados por ele; se apropria teórica e metodologicamente para atuar cientificamente e trazer contribuições importantes para um melhor entendimento de suas ações e do processo de ensino aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 46).

Utilizar a pesquisa como princípio educativo e formativo pode favorecer a superação da dicotomia teoria e prática, pois permite um processo de ação-reflexão-ação das práticas desenvolvidas pelo professor, num constante ir e vir, uma ação fundamentada nos estudos desenvolvidos e uma investigação impulsionada pelas inquietações provocadas no desempenho da função de professor. Um movimento pautado na concepção dialética teoria e prática que implica mudança no modo de aprender a ensinar, o qual deve ser realizado “através de um processo em que conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação”. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 29).

Este processo de ação-reflexão-ação, pode ser ancorado em metodologias ativas, em práticas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a capacidade para resolver problemas, autocontrole, autonomia e iniciativa, criatividade, comunicação e uso eficiente das tecnologias. Segundo Ribeiro (2005), as metodologias ativas concorrem para a aprendizagem significativa, contribuindo para que o aluno obtenha maior confiança na tomada de decisões, aplique os conhecimentos adquiridos a situações cotidianas, aprenda a trabalhar de modo colaborativo, desenvolva a oralidade e a escrita, adquira autonomia na resolução de problemas e em outras situações da vida.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores selecionados para atuar como supervisores do PIBID demonstraram, desde os contatos iniciais, uma predisposição para desenvolverem uma proposta inovadora na sala de aula bem como apresentaram depoimentos a respeito da inclusão de atividades mais dinâmicas no seu planejamento pedagógico. No entanto, havia inquietações quanto à utilização da pesquisa como atividade norteadora no processo de ensino e aprendizagem de modo a desconstruir o modelo de aula tradicional e possibilitar a participação efetiva do aluno.

Então, um dos primeiros desafios foi promover entre os supervisores o entendimento teórico metodológico que fundamentam a prática da pesquisa como princípio pedagógico e possibilitar o planejamento colaborativo. Embora não houvesse uma resistência, havia uma desconfiança quanto à desconstrução de um paradigma consolidado em relação ao que define como aula de Língua Portuguesa. A fim de minimizar estas inquietações foram apresentados e discutidos, nos grupos de estudos, os pressupostos que embasam o uso de metodologias ativas na educação. Com isso, chegou-se à compreensão de que as referidas metodologias correspondem aos princípios do trabalho com pesquisa na perspectiva do projeto e poderiam servir como aliadas no alcance dos objetivos estabelecidos para as suas ações.

Esta opção metodológica influenciou o grupo de forma positiva e inspirou as diversas ações planejadas e realizadas até então. Após os estudos de aprofundamento teórico, houve a elaboração do plano individual de trabalho, que se desdobrou em sequências didáticas de modo a contemplar, investigação, problematizações, produção de texto em situação real de práticas discursivas, atividades colaborativas, diversificação dos espaços de aula e a socialização das produções para a comunidade escolar, tendo em vista uma ação comum para cada escola parceira: colégio 1, feira literária; colégio 2, documentário; colégio 3, revista virtual.

Desse modo, as principais atividades realizadas em caráter de colaboração entre discentes e professores supervisores foram: oficinas de gêneros textuais, projeto teatro na escola, vivência em Libras, árvore literária, workshop de fotografia.

Além dessas atividades que abrangeram a escola de um modo geral, foram incorporadas ao planejamento do professor atividades paralelas relacionadas a metodologias ativas, tais como sala de aula invertida, resolução de situações-problema, flashcards, giro colaborativo, mapa mental, relógio didático, escrita colaborativa, jogos pedagógicos (CAMARGO e THUINIE, 2018), dentre outros.

Para a PS1,

"As ações desenvolvidas, a partir das oficinas aplicadas pelos bolsistas, evidenciaram a possibilidade de criar, no ambiente escolar, metodologias criativas, ativas e estimuladoras do aprendizado. Os trabalhos em grupos, por exemplo, pontuam experiências significativas de convivência, respeito mútuo e valorização das diferenças, além de possibilitar a habilidade de decidir, dividir, debater, respeitar e de se autoavaliar, ao mesmo tempo em que constrói o seu conhecimento. Essa experiência é extraordinária e bastante gratificante para os protagonistas deste processo."

"Temas como cyberbullying, diversidade foram trabalhados no intuito de conscientizar o aluno sobre a importância de se respeitar o outro em todos os espaços e principalmente no âmbito escolar. Foram realizadas ações de conscientização como palestra proferidas por psicólogos, e posteriormente os próprios alunos criaram materiais para conscientização e mobilização no espaço. Essas ações foram bem pertinentes, pois além de tratar de temas que se relacionam à realidade dos alunos, a forma de abordagem possibilitou o

envolvimento de todos. Os alunos foram coautores nesse processo mediante o uso de metodologias ativas e foi possível contemplar todo o colégio.” (PS2)

Quanto aos desafios enfrentados no desenvolvimento das atividades, a PS1 acrescenta:

“Outro problema encontrado no decorrer das ações, foi a falta de acesso à internet pelos bolsistas, o que limitou parte de atividades previstas, mas não comprometeu o andamento do subprojeto, ao contrário disso, esse fato corroborou para a elaboração de atividades focadas na pesquisa investigativa e no desenvolvimento de atividades que aguçam a imaginação dos educandos além de instigar a capacidade de criação desses sujeitos. No tocante ao desempenho dos bolsistas, observam-se resultados satisfatórios e, muitas vezes, surpreendentes. A parceria entre alunos, bolsistas e professores é vista de forma positiva pela comunidade escolar.”

A partir dos depoimentos dos professores supervisores, pode-se inferir que um dos maiores desafios tenha sido a gestão da aula na perspectiva do ensino pela pesquisa. No âmbito do planejamento pedagógico, as metodologias foram facilmente incluídas, porém transpor a aula essencialmente expositiva para grupos de pesquisa e de trabalho na condução de uma prática pedagógica pautada no aluno e na construção do conhecimento através da pesquisa, tem a ver com o compromisso social e pedagógico, “tem a ver com a capacidade de o professor intervir como agente ativo no processo de ensino aprendizagem, diz respeito ao saber fazer e ao saber interpretar o que acontece nesse processo” (LÜDKE e BOING, 2012, p. 443).

Segundo a PS2,

“As atividades desenvolvidas pelos bolsistas no CETEP através de aulas, oficinas com temáticas, tipo: elementos extralinguísticos nos textos, os gêneros roteiro e música e também temáticas pouco trabalhadas em sala de aula como identidade e memória, possibilitaram quebrar a monotonia em sala de aula, motivaram o protagonismo e criatividade dos alunos, a valorização desse estudante enquanto sujeito do seu aprendizado e a pesquisa como fonte geradora de conhecimento.”

Posto isto, entende-se que a metodologia embasada numa repetição mecânica de informações ao uso que os falantes fazem da língua é ineficaz. É urgente mudança de postura dos educadores. Conforme destacado por Possenti:

[...] as únicas pessoas em condições de encarar um trabalho de modificação das escolas são os professores. Qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores –desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos – certamente fracassará. (1996, 56)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de pesquisa aliadas às metodologias ativas podem ser apontadas como uma alternativa para o ensino de Língua Portuguesa no contexto contemporâneo. Cabe ao professor, incentivar a pesquisa em sala de aula, pensar em estratégias que permitam aos alunos aprenderem a pensar por si mesmos e a formularem seus pontos de vista sobre a língua de forma crítica, mais criteriosa, racional. Ou seja, que instigue o desenvolvimento de sua competência linguística.

Nas escolas parceiras do PIBID os resultados obtidos referem-se à adesão dos professores supervisores, maior envolvimento dos estudantes, mobilização de outros docentes da escola que se interessaram em conhecer o projeto e adotar as metodologias utilizadas, maior interesse dos alunos na leitura e escrita, protagonismo juvenil, ressignificação dos conteúdos de linguagem, produção contextualizada. Além disso, a potencialização do uso dos recursos tecnológicos, os quais são proibidos em duas das escolas parceiras.

REFERÊNCIAS

- [1] Bacich, Lilian. Revista Nova Escola. Como se preparar para implementar as mudanças da BNCC para ciências. Disponível em : <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/72/como-se-preparar-para-implementar-as-mudancas-da-bncc-para-ciencias> acesso em: 26/05/2019.
- [2] Bortoni-Ricardo, Stella Maris. 2008. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola.
- [3] Camargo E Fausto. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- [4] Demo, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- [5] ____ Pedro. *Educar Pela Pesquisa*. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- [6] Franco, Maria Amélia. *Pedagogia da pesquisa-ação*. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- [7] Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- [8] Lüdke, M.; Boing L. A. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.146, p.428-451, maio/ago. 2012. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24447_12081.pdf. Acesso em 07/07/2019.
- [9] Macedo, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2006.
- [10] Marcelo Garcia, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.
- [11] Marques, Mário Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 5.ed ver. Ijuí: Disponível <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0225.html>. Acesso em 26/05/2019.
- [12] Possenti, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas – SP: ALB; Mercado das Letras, 1996.

Capítulo 14

Curso de Pedagogia: Novas perspectivas de atuação

Adriana Gavião Bastos

Ariane Rodrigues de Andrade

Emilio Rafael Tranquilin

Poliana Egidia Moreira

Vitória Ribeiro Thezolin

Resumo: Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa organizada, acerca das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia nas universidades da região Sul e Sudoeste do Estado de Minas Gerais e Oeste do Estado de São Paulo. Este objetiva analisar as disciplinas ofertadas para a formação do pedagogo no espaço não escolar. Justifica-se por problematizar o direcionamento de atuação dos alunos egressos pelas instituições de ensino superior. Organizou-se metodologicamente através de encontros reflexivos e debates realizados semanalmente, que auxiliaram no direcionamento para uma pesquisa bibliográfica e entrevistas com alunos que elegeram a pedagogia como sua segunda graduação, verificando suas expectativas e anseios em relação ao curso. A partir das análises dos dados e das entrevistas, observou-se que há percepção da possibilidade de atuação do pedagogo fora do espaço escolar e há busca a esta formação na graduação leva a uma nova perspectiva. As instituições contatadas apresentam ementas que ofertam pelo menos uma disciplina com temáticas abordando a atuação do pedagogo no espaço não escolar, entretanto, essa referência nas matrizes curriculares não garantem uma formação qualificada para que os estudantes egressos compreendam as múltiplas possibilidades do mercado de trabalho, assim como suas necessidades. Essas novas configurações das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia podem ser consideradas frutos de fatores econômicos, históricos e culturais, posto que tais reformulações se dão de modo a atender uma demanda social. Percebe-se também a existência e influências das Diretrizes Nacionais Curriculares do Curso de Pedagogia não em suas matrizes curriculares, mas também dos futuros pedagogos que restringem seu espaço de atuação à sala de aula ignorando as diversas oportunidades. Como constatado na Diretriz de 2006, ela evidencia a importância do pedagogo fora do campo escolar e a necessidade que nossas sociedades têm por esse profissional. Portanto deve-se ponderar os desafios que os futuros pedagogo encontram em exercer suas funções além dos muros escolares.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia, Espaços não Escolares, Formação Docente.

1. INTRODUÇÃO

Propostas de reformulação curricular para o curso de Pedagogia têm salientado a necessidade de discutir a formação do pedagogo e o currículo dos cursos. Observa-se pelas demandas sociais que a atuação do Pedagogo vem crescendo nos espaços não escolares, a partir da constatação da realidade, foram coletados dados das matrizes curriculares de universidades e cursos regulares de Pedagogia. Paralelamente a desvalorização da Pedagogia e do profissional docente que tem se acentuado com os baixos salários, as condições de trabalho, novos espaços de atuação surgem para o trabalho do Pedagogo.

Historicamente o pedagogo é formado para atuar como docente em espaços escolares formais, onde este tem sido responsabilizado pelo sucesso ou fracasso do aprendizado da criança, não contemplando suas dicotomias e possibilidades para além da técnica. A partir disso Franco salienta:

[...] o que pode e deve ser a pedagogia hoje? Acredito que ela deva ser, certamente, a ciência que organiza as ações, reflexões e pesquisas na direção das principais demandas educacionais brasileiras contemporâneas, com vistas à: qualificação da formação de docentes como um projeto político-emancipatório; organização do campo de conhecimentos sobre a educação, na ótica do pedagógico; articulação científica da teoria educacional com a prática educativa; transformação dos espaços potenciais educacionais em espaços educativos/formadores; qualificação do exercício da prática educativa na intencionalidade de diminuir práticas alienantes, injustas e excludentes, encaminhando a sociedade para processos humanizadores, formativos e emancipatórios (FRANCO, 2008, p. 117).

Nessa perspectiva, percebe-se que o pedagogo tem possibilidades de expandir suas multidimensionalidades e articular suas práticas educativas também em espaços não institucionalizados, gerando oportunidades de construção de conhecimentos. Tal ideia é reforçada por Frison:

[...] na escola, na sociedade, na empresa, em espaços formais ou não-formais, escolares ou não escolares, estamos constantemente aprendendo e ensinando. Assim como não há forma única, nem modelo exclusivo de educação, a escola não é o único em que ela acontece, talvez nem seja o mais importante. As transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento de educação como fenômeno multifacetado, que ocorre em muitos lugares, institucionalizados ou não, sob várias modalidades (FRISON, 2004, p 88).

2. DISCUSSÃO

A Educação escolar, apesar dos mais diversos tipos existentes de educação, se diferencia das práticas educativas que acontece além dos muros das escolas, pois se constitui de maneira intencional promovendo o desenvolvimento e a socialização de crianças, jovens e muitas vezes de adultos. Logo, compreende-se que a educação escolar é:

(...) responsável por criar condições para que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e para participar de relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas, condições fundamentais para o exercício da cidadania (MEC,1999, p.24)

A formação de profissionais da educação têm sido constantemente tratada pela literatura educacional com os mais diferentes objetivos sob os mais variados ângulos e critérios. A partir disso, uma perspectiva pode ser trabalhada inicialmente se tratando da formação desses docentes como a do professor como aluno e o professor como docente o que reforça o que FREIRE (1996) dizia sobre a experiência enquanto aluno ser a base para o desempenho da docência, que se terá ou que se está tendo simultaneamente. Em decorrência disso, o professor torna-se responsável, em grande parte, por sua própria formação, lembrando que apesar do que foi dito a formação não se dá necessariamente de maneira autônoma.

O tema formação de professores é crucial e de grande importância dentre as políticas públicas para educação, uma vez que os desafios que encontramos dentro das mais variadas escolas, exige ao profissional docente uma formação diferenciada em relação ao que temos hoje, pois esta tem sido

apontada como responsável pelo sucesso e pelo fracasso dos resultados advindos do processo educacional.

A identidade profissional se constitui num determinado contexto histórico e social. A profissão docente vem passando por várias transformações. Segundo Pimenta (1999) novas características começam a surgir para a formação docente para responder às novas demandas da sociedade.

O fato é que apesar das mudanças ocorridas ao longo do tempo a formação desses docentes ainda encontra grandes dificuldades em se pôr em prática, concepções e modelos inovadores, primeiro porque as escolas se fecharam às suas experiências e aos seus contextos e por outro lado por não retratar uma escola real.

E isso traz à tona a relação entre teoria e prática, relacionando se de maneira direta a formação desses profissionais da educação. A partir do senso comum, prática pode ser definida como algo que se constitui através da própria experiência, enquanto a teoria traz a ideia de abstração.

No entanto o futuro professor deve estar atento para que essa díade sejam trabalhadas juntas, já que se separam apenas por questões didáticas e epistemológicas. Passando a perceber outras modalidades de formação de professores. Instâncias oficiais, que afirmam que é preciso integrar a prática e a teoria ao longo de todo o processo de formação, questionando-as no contexto escolar, o que favorece a construção do saber docente e ajudam o professor a pensar a sua prática, tornando-o assim, um profissional reflexivo, que pensa sobre sua ação docente e promove mudanças para melhorar a cada dia, sendo esse um processo fundamental para seu desempenho profissional.

Juntamente com os dados expostos sobre a formação de professores, Libâneo evidencia que:

“Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito da pedagogia. (LIBÂNEO, 2002, p. 14).

Diante disso, nota-se que o Pedagogo possui opções para que desenvolva seus trabalhos em outros espaços além do escolar.

3. O PEDAGOGO FORA DO ESPAÇO ESCOLAR

O Pedagogo fora do espaço escolar trata-se de um novo modismo das Universidades e dos cursos de Pedagogia ou é uma realidade tão concreta que os cursos de graduação já não podem mais deixar de pensarem e repensarem seus currículos sem a inclusão massiva desta categoria?

Vivemos em uma sociedade em constantes modificações. Afirmar esta frase não é inovar em absolutamente nada, muito pelo contrário, é apenas atestar o que se passa em todos os setores da sociedade e, quiçá, não primeiramente pela Educação. Não podemos pensar os diversos setores da sociedade brasileira tão dinâmicos e em permanentes transformações e deixarmos a educação de fora, não é ela (educação) a formadora de todos os outros?

O espaço escolar vem se modificando a cada dia, vem se transformando vem vivendo e sofrendo influências de todos os lados, das mais variadas formas e maneiras e, devido estas modificações existem espaços não escolares que surgem, a todo momento, face às necessidades urgentes de que espaços vistos como não institucionalizados também desempenhem as atividades ditas “escolares” ou de educação. Libâneo (1999,p.59) complementa:

“Todos os educadores seriamente interessados nas ciências da educação, entre elas a Pedagogia, precisam concentrar esforços em propostas de intervenção pedagógica nas várias esferas do educativo para enfrentamento dos desafios colocados pelas novas realidades do mundo contemporâneo.”

Estas perspectivas nos mostra de forma clara que a Pedagogia está partindo para além das escolas. Em muito breve o Pedagogo não será somente um Professor, talvez a expressão educador também não seja o suficiente para definir este profissional que cada dia mas vai se capacitando em múltiplas habilidades.

4. DIRETRIZES NACIONAIS

A Legislação, mais precisamente a Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 15 de maio de 2006 dispõe em seu artigo 2º:

“Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.” (...).

Percebe-se claramente que o artigo 2º define as competências que devem conter os cursos de Pedagogia e para qual público se formam pedagogos. A leitura a partir deste referencial nos traz uma herança histórica e cultural de que o campo de atuação do Pedagogo fica restrito ao ambiente escolar, referenciando inclusive em quais período se pretende a atuação como a Educação Infantil e séries iniciais do Fundamental I, no Ensino Médio, exclusivamente no curso Normal.

Adiante, no artigo 4º do mesmo diploma legal o estatuído no artigo 2º se repete, reforçando o campo de atuação do Pedagogo, acrescentando, entretanto, de forma discreta a seguinte redação:

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares(...”

Entretanto estas visões e concepções já não conseguem contemplar, discretamente e alcançar, a sociedade atual. Exatamente como descrito no preâmbulo, nossa sociedade em constante modificação sofre e necessita de adequação à realidade que se apresenta.

Historicamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 2005 estabelece um marco. A referência aos espaços não escolares surge como uma reivindicação e toda movimentação de grupos da sociedade civil, sejam educacionais, políticos, sociais que demonstram que a formação do Pedagogo pode e precisa alcançar estes outros espaços. Esta visão mais ampla vem contemplar a atuação destes profissionais em campo vasto e necessitado da presença deste profissional.

Em outros artigos no 5º, 6º e 9º novamente encontramos a expressão do espaço não escolar. A Legislação ao fazer tais citações demonstra a amplitude que pode vir a ter a disciplina do espaço não escolar. Todavia se faz necessária perguntas a respeito dos saberes que devem estar contidos para a formação do Pedagogo para o espaço não escolar. Ainda que exista a menção a formação o que não pode-se dizer ainda é que a prática ocorra em todos os cursos e contemple todos os espaços.

Voltando ainda para a legislação, observemos então o disposto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 2016. As alterações trazidas para a Educação através da Legislação em 2016 ocorreram em todos os âmbitos, desde a Educação Básica até o superior, todavia, as de maiores influências podem ser vistas na possibilidade da educação continuada e superior.

Foi observado através de muitos grupos que se fazia necessário repensar e reorganizar as competências trabalhadas e ensinadas aos profissionais da Educação, desde a básica até a superior, definindo que desde a Educação Básica até a Superior deve-se contemplar a maior abrangência possível de saberes.

Dentre outras modificações e ações articuladas podem ser observadas as que pretendem formar mais profissionais sejam de forma regular e sejam até na forma emergencial.

A partir da modificação do currículo e da complementação pedagógica, pretende a legislação ampliar o número de profissionais bem como a extensão desta formação. Entretanto não se percebe a nomenclatura

da atual Diretrizes Curriculares da Educação a preocupação ou a menção aos espaços não escolares como transmissores da educação.

Ainda que o próprio Ministério da Educação traga a justificativa que a Educação básica de qualidade é um direito do cidadão e obrigação do Estado, presente na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, ainda que contemplado também em outros diplomas legais, observa-se que na Diretriz Curricular se faz referência às redes de ensino que foram o campo de estudos, pesquisas e atuação de um grupo é denominado de Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação e não a outros setores, não menos importante da sociedade como transmissores de conhecimento.

Sendo assim observa-se que devido estas referências na própria legislação a experiência do Pedagogo no espaço não escolar se encontra mais limitada do que, na prática poderia ser.

5. METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa no qual foram feitas análises de matrizes curriculares de cursos de Pedagogia, situados nas regiões Sul e Sudoeste do estado de Minas Gerais, e na região Oeste do estado de São Paulo, conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1: Matrizes curriculares e Ementas dos cursos pesquisados

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	EMENTA	PERÍODO	CARGA HORÁRIA
Universidade Federal de Lavras - Lavras - MG	Pedagogia em Ambientes não escolares	Conhecimento teórico-prático para diferenciar educação não formal e a formal. Discute a realidade escolar e o campo de ação profissional docente, para conhecer e refletir sobre as dinâmicas institucionais e educativas. Reflete a fundamentação teoria e prática nas dinâmicas e práticas pedagógicas	Oitavo	34 horas
	Práticas Educacionais em EJA ou em Ambientes não escolares	Busca a reflexão entre teoria e prática pedagógica em EJA e em ambientes não escolares. Análise do espaço da educação escolar e não escolar, no 1º segmento do ensino fundamental	Nono	
Instituto Superior de Educação Euclides da Cunha - São José do Rio Pardo - SP	Pedagogia Empresarial	Pedagogia: conceitos e dimensões sócio políticos na estrutura de ambientes não escolares. Princípios e práticas pedagógicas no processo de Organização de Instituições e espaços socioeducativos. As dimensões do trabalho pedagógico: pedagogia social de rua; pedagogia em ambientes empresariais. Pedagogia no ambiente de promoção de saúde e da melhoria de qualidade de vida	Quarto	40 horas
	Pedagogia Hospitalar	Política Nacional de Educação Especial. A importância do trabalho da Pedagogia dentro do hospital. A ética dentro do hospital. Intervenção pedagógica	Sexto	40 horas
Universidade Federal de Alfenas - Alfenas - MG	Processos educativos não escolares	A pedagogia e a educação para além da escola. O pedagogo como gestor do conhecimento. A Pedagogia social e a educação no processo de transformação da sociedade. Os processos educativos não escolares: setor produtivo; movimentos sociais; entidades da sociedade civil	Quarto	75 horas
Universidade do Estado de Minas Gerais - Passos - MG	Educação não Escolar: práticas sociais e diversidades culturais	Problemas sócio culturais e educacionais face a realidades complexas. A questão de exclusões sociais, étnico racial, econômico, cultural, religioso e políticas. Projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não escolares. Vida social e política na comunidade cívica. Capital social e desempenho institucional. Dilemas de ação coletivas.	Sétimo	60 horas

Fonte: dados construídos pelos autores

Com a realização desta pesquisa, foi possível notar que os cursos de pedagogia vêm ampliando e buscando qualificar o pedagogo para que este atue não somente em espaços escolares, mas também em espaços não escolares, uma vez que essa demanda aumenta gradativamente. A possibilidade de atuação do pedagogo nos espaços não escolares obtém um olhar minucioso, vez que esta variada área de atuação tem atrativos como o status social e a remuneração, o que potencializa esse interesse.

Outra pesquisa realizada, foi na cidade de Poços de Caldas - MG, na Universidade Estadual de Minas Gerais, com alunos do curso de Pedagogia do núcleo formativo II.

Quadro 2: Motivos de escolha

Faixa Etária	Gênero	Primeira Graduação	Motivo da escolha
40 a 50anos	Feminino	Bacharelem Ciências Jurídicas(Direito)	Sua atual profissão, gera a possibilidade de esta ter contato direto com alunos, com isso ela viu a necessidade de aprender mais sobre como essas crianças aprendem e se relacionam.
40 a 50anos	Feminino	Administração de Empresas	A necessidade de inclusão como ser humano social, uma vez que para ela a pedagogia está em todos os lugares, contribuindo assim como desenvolvimento humano.
30 a 40anos	Masculino	Comunicação social com habilitação em Jornalismo	Sempre buscando uma graduação que unisse seus princípios e valores pessoais, buscou variadas áreas de atuação, ingressando no curso de Jornalismo, onde no final do curso se viu dentro de um contexto o que não queria para sua vida profissional/pessoal. Mesmo formado atua em outra área, a biblioteca escolar, após muitos conflitos pessoais, vê a oportunidade de cursar pedagogia e se aprofundar mais no contexto de ensino/aprendizagem da criança.
30 a 40anos	Feminino	Psicologia	O interesse pelo ensino-aprendizagem iniciou ainda na primeira graduação com algumas disciplinas, bem como nas vivências dentro dos estágios realizado sem instituições escolares
30 a 40anos	Feminino	Comunicação social com habilitação em Jornalismo	
30 a 40anos	Feminino	Psicologia	Sempre buscando uma graduação que unisse seus princípios e valores pessoais, buscou variadas áreas de atuação, ingressando no curso de Jornalismo, onde no final do curso se viu dentro de um contexto que não queria para sua vida profissional/pessoal. Mesmo formado atua em outra área, a biblioteca escolar, após muitos conflitos pessoais, vê a oportunidade de cursar pedagogia e se aprofundar mais no contexto de ensino/aprendizagem da criança.
30 a 40anos	Masculino	Comércio exterior e MBA em Gestão avançada de pessoas	Sua formação acontece em duas vertentes distintas, uma na ciências humanas outra na ciências exatas. A pedagogia foi um curso que interessou pela versatilidade possibilidade de construir uma ponte entre os dois cursos anteriores.
20 a 30anos	Feminino	Licenciatura em História	Desde pequena tem a certeza que iria ser professora, por gostar muito da área de história, decide fazer graduação nessa área, porém ao concluir o curso não se sente completa em sua formação, é onde busca a pedagogia e acredita que agora encontrou um curso que está completando as lacunas que encontrava em sua formação.
30 a 40anos	Masculino	Bacharel em Turismo	Atuando na área da recreação, ao buscar uma graduação se depara com Turismo e Educação Física, a escolha pelo Turismo gera a possibilidade desse atuar na área de Turismo Pedagógico, possibilitando vivências diretas com a educação fora do espaço escolar, surgindo assim uma a possibilidade de unir sua vontade de fazer algo produtivo para a educação com seu desejo de atuar diretamente com crianças.

Fonte: dados elaborados pelos autores

Ao analisarmos as justificativas destes alunos, e suas variadas formações, percebe-se que estes buscaram o curso de Pedagogia para ampliar sua formação acadêmica, mas este não é o único nem o principal fator, o que notamos é que esses desejam atuar como pedagogos, não apenas como professores dentro das instituições escolares, mas fora destas também, utilizando suas formações anteriores e ampliando as possibilidades de atuação profissional.

6. CONCLUSÕES

Embora alguns cursos de Pedagogia ofereçam disciplinas fora dos espaços escolares, ainda há uma desvalorização e substituição do pedagogo nesses cargos, impossibilitando a expansão de suas dicotomias e limitando os alunos à conhecimentos específicos; ou seja, aqueles que constam em currículos escolares formais. Destarte surge o questionamento da eficácia nessa perspectiva de aprendizagem; seria necessário uma inovação em suas metodologias em sala de aula, ou uma ampliação na área profissional, em espaços não institucionalizados, onde possa ser discutido e compartilhado diversos tipos de conhecimentos entre educador e educando?

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Fundamental. Referenciais para a Formação de Professores. Brasília, 1999.
- [2] CNE-CP. Resolução CNE/CP nº1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares
- [3] Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- [4] Franco, A. Escola de rede. Editora: Arca Sociedade do Desenvolvimento, 2008
- [5] Frison, Lourdes Maria Bragagnolo. O pedagogo em espaços não escolares: novos desafios. *Ciência*. Porto Alegre: n, 36, p 87-103, jul/dez. 2004
- [6] Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- [7] Libâneo, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para quê? São Paulo: 5. ed. São
- [8] Paulo: Cortez, 2002.
- [9] MEC. Resolução nº2 de 1 de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- [10] Pimenta, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido.(Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

Autores

ADRIANA GAVIÃO BASTOS DE OLIVEIRA

Pedagoga e Psicopedagoga, Mestre em Educação pela PUC de Campinas, Doutora em Educação Básica pela UNESP- Araraquara, atua como coordenadora da Educação Básica, docente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG e do curso de Psicopedagogia da PUC MINAS.

Desenvolve trabalhos na área de formação de professores e pesquisas sobre inclusão no contexto da escola regular e do Pedagogo fora do espaço escolar. Atualmente atua como coordenadora da Universidade Aberta da Maturidade (UNABEM), situada em Poços de Caldas. Pós doutoranda pela USP- São Paulo.

ÁLVARO VENTORINI VASCONCELOS

Estudante do curso de Licenciatura em Química pela Universidade Estadual do Ceará - UECE e bolsista do LABBIOTEC (Laboratório de bioquímica e tecnologia da uece) com bolsa ICT Funcap ,com pesquisa na área de alimentos.

ALYX DIÊGO OLIVEIRA SILVA

Engenheiro civil (UFAL 2017.1) e consultor BIM, mestrando em engenharia civil na Escola Politécnica de Pernambuco -UPE/POLI com foco em construção civil sustentável. Fundador e sócio proprietário da O² Engenharia - Projetos e Regularizações. Foi bolsista CAPES no programa Ciências Sem Fronteiras - Chamada 121 país Irlanda - onde estudou no Waterford Institute of Technology por um período de 18 meses. Trabalha como projetista BIM, utilizando principalmente o REVIT em projetos residenciais e comerciais. Já palestrou em diversos eventos com foco na área e ministrou cursos introdutórios utilizando a ferramenta BIM. Sendo sua maior paixão o empreendedorismo.

ANA CRISTINA OLIVEIRA DA SILVA HOFFMANN

Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998). Especialista em Enfermagem na Saúde da Família e Enfermagem Obstétrica(UFSC1999/2001) e Mestre em Saúde e Gestão do Trabalho pela Universidade do Vale do Itajaí(2005). Enfermeira da Prefeitura Municipal de São José/SMS,desde 1998, atualmente ocupando o cargo de Superintendente da Fundação Educacional de São José(Mantenedora do Centro Universitário Municipal-USJ).Docente do Centro Universitário Estácio de SC, onde exerceu o cargo de Coordenadora do Curso de Graduação em Enfermagem por 9 anos. Membro do Laboratório de Pesquisa em Enfermagem e Promoção da Saúde(LAPEPS-UFSC).Tem experiência na área de Enfermagem, atuando principalmente nos seguintes temas: educação em enfermagem, saúde da família, saúde da mulher e saúde do adolescente e Gestão Universitária.

ARIANE RODRIGUES DE ANDRADE

Graduanda no curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais. Participou do grupo de pesquisa com foco na "Pedagogia fora dos espaços escolares". Atualmente, participa da Universidade Aberta da Maturidade(UNABEM) e atua como auxiliar da coordenação pedagógica, no Instituto Educacional São João da Escócia, situado no município de Poços de Caldas- MG.

CAUÊ JUCÁ FERREIRA MARQUES

Estudante de Licenciatura em Letras Libras na Universidade Federal do Ceará (UFC). Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação para as Diferenças e os Estudos Surdos na Perspectiva Interdisciplinar (EDESPI/UFC). No período em que o artigo foi produzido, atuava como bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Inovação (PIBI) na Seção de Atendimento a Pessoas com Deficiência do Sistema de Bibliotecas da UFC (SAPD). Temas de interesse: Educação de Surdos, Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva, Acessibilidade para Pessoas com Deficiência.

CLARA DA ROSA PEREIRA

Licenciada em História (2011), Mestra em Gerenciamento Costeiro (2013) e Doutora em Educação Ambiental (2020), ambas pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

CLEMILDA DOS SANTOS SOUSA

Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará(UFC), Especialista em Pesquisa Científica pela Universidade Estadual do Ceará(UECE). Especialista em Tradução Audiovisual Acessível/audiodescrição pela UECE. Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará(UFC). Atua profissionalmente na Biblioteca de Ciências Humanas da UFC, é coordenadora da Seção de Atendimento à Pessoa com Deficiência do Sistema de Bibliotecas da UFC. Coordenou a Divisão de Produção de Material Acessível da Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir de 2011 até 2018. Coordenou da Comissão de Acessibilidade do Sistema de Bibliotecas da UFC até 2018. Temas de interesse: Tecnologia Assistiva, Gestão da Informação e do Conhecimento, Acessibilidade para Pessoas com Deficiência, Políticas Públicas, Acessibilidade em Bibliotecas, Audiodescrição.

CYNTHIA HELENA SOARES BOUÇAS TEIXEIRA

Especialização em gestão de negócios pela Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade federal de Minas Gerais. Possui graduação em Engenharia Química pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998), mestrado em Engenharia Metalúrgica e de Minas pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001), doutorado em Engenharia Metalúrgica e de Minas pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005) e certificação em Engenharia da Qualidade pela ASQ (2015). Possui experiência profissional nas áreas de Pesquisa & Desenvolvimento, Gestão do Conhecimento, Transferência de Tecnologia e Propriedade Intelectual em empresa do ramo siderúrgico. Realiza pesquisas em gestão e educação para engenharia e administração.

DAYANNE CIPRIANO COSTA DA SILVA

Estudante do curso de Licenciatura em Química pela Universidade Estadual do Ceará - UECE e bolsista do LABBIOTEC (Laboratório de bioquímica e tecnologia da uece) como pesquisadora na área de alimentos e monitora voluntária na cadeira de bioquímica.

DENISE QUEIROZ SANTOS

Mestre em Educação Profissional em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (2007). Tem experiência na área de Letras com especialização em Língua Portuguesa e Literatura e em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação Básica (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Educação Básica da Rede Municipal e Estadual no município de Ipiaú-BA. Professora supervisora do PIBID/CAPES/ UNEB (2018-2020).

EDNÉA AGUIAR MAIA RIBEIRO

Possui graduação em Medicina pela Universidade Federal do Amazonas (1976), graduação em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (1967), graduação em Medicina Estética - Universidad Argentina 'John F. Kennedy' (1997) e Doutorado pelo DEPARTAMENTO DE BIOMEDICINA - Universidad de León-Espanha (2014), reconhecido no Brasil pela UNICAMP em 2016. Atualmente é Membro da Academia Amazonense de Medicina. Presidente da Fundação Euler Ribeiro. Pesquisadora da Universidade Aberta da Terceira Idade UnATI/UEA, onde coordena as pesquisas relacionadas a gerontologia biomédica, é editora executiva da Revista Amazonense de Geriatria e Gerontologia. Atualmente tem seus estudos focados na busca de compostos benéficos a saúde da pele. Atua como diretora Clínica da CLIMEGE. Tem experiência na área de Medicina, com ênfase em Medicina em Estética e em Gerontologia e Saúde do Idoso.

EDNEIDE ALVES NASCIMENTO PUTUMUJU

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (2007). Atualmente é professora de ensino médio técnico no Centro Territorial de Educação Profissional do Médio Rio das Contas - Ipiaú. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Fez Especialização em Antropologia com ênfase em Cultura Afro-brasileira, pela Universidade estadual do Sudoeste da Bahia(2013).Durante os anos de 2013 e 2014 foi Coordenadora do Programa Todos pela Alfabetização-TOPA. Atualmente é supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBIB/ CAPES/ UNEB e Mestranda do Programa de Pós Graduação em Relações Étnicas - PPGREC - UESB- ODEERE.

ELANIA SILVA FERREIRA

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia em 2005, Especialista em Leitura, Interpretação e Produção Textual pela UNIMES em 2009. Cursou a Especialização: Língua Portuguesa pela UESB (2014). Possui experiência na Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio. Atuou como Professor de Língua Portuguesa e Literatura no Curso Pré-Vestibular (2004). Possui experiência em Gestão e Coordenação de Educação Infantil ao 9º anos. Exerce a função de Portuguesa do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental pela Secretaria Municipal de Educação de Ipiaú e Supervisora bolsista do PIBID /CAPES/ UNEB. Tem como linhas de estudos: o papel social da língua, a oralidade e seus múltiplos aspectos.

EMILIA RAHNEMAY KOHLMAN RABBAN

Possui pós-doutorado em Engenharia Civil pela Universidade do Minho em cooperação com Israel Institute of Technology - TECHNION (2012), doutorado em Engenharia Civil pela University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA - USA (2000), mestrado em Engenharia Civil e Ambiental pela University of Pittsburgh - USA (1998), graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (1996) e graduação em Engenharia Civil e Ambiental pela University of Pittsburgh - USA (1995). Trabalhou como engenheira de tráfego na companhia Midwest Research Institute (MRI) fazendo parte da equipe de pesquisadores da área de segurança de trânsito na cidade de Kansas City nos Estados Unidos (2000-2002). Foi professora do Departamento de Engenharia Civil da Universidade Federal de Sergipe (2003-2005) e ingressou na UPE em 2006 como professora adjunta Nível III, e foi promovida a professora associada em 2011 e livre docente em 2013. Atuou como coordenadora setorial de Pós-graduação da Escola Politécnica de Pernambuco (POLI) na gestão 2009-2010, como coordenadora do Mestrado em Engenharia Civil (PEC) da POLI/UPE na gestão 2010-2011; vice-líder do grupo de pesquisa Ergonomia, Higiene e Segurança do Trabalho (2008-2011); e Gerente da Seção de Cultura da Escola Politécnica de Pernambuco (2014-2019). Atuou como professora visitante do Technion - Israel Institute of Technology (2011-2012) no departamento de gestão da construção e como pesquisadora visitante no Colorado State University - EUA no departamento de Gestão da Construção (2013-2018). Atualmente é professora permanente do Mestrado em Engenharia Civil da UPE (desde 2007), lidera o grupo de pesquisa Desenvolvimento Seguro e Sustentável - DESS cadastrado no CNPq (desde 2013), atua como representante dos professores Associados no Conselho de Gestão Acadêmica da POLI (CGA, desde 2013) e atua como Assessora de Relações Internacionais da POLI. Tem experiência na área de Engenharia Civil, com ênfase em segurança em transportes e sustentabilidade.

EMÍLIO RAFAEL TRANQUILIN

Graduado em Turismo, cursando o Ensino Superior em Pedagogia na faculdade Campus Elísios. Atualmente atua na Instituição de Ensino Lumiar, situado no município de Poços de Caldas- MG.

EULER ESTEVES RIBEIRO

Reitor da Fundação Universidade da Terceira Idade. Possui graduação em Medicina pela Universidade Federal do Pará (1967) e doutorado em Medicina e Ciências da Saúde pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2006). Atualmente é Membro Efetivo da Cadeira No 8 da Academia Amazonense de Letras, professor convidado da Universidade de Brasília, professor

convidado da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor titular da Universidade do Estado do Amazonas, coordenador do Curso de Pós-graduação em Gerontologia e Saúde do Idoso da Escola Superior de Ciências da Saúde da Universidade do Estado do Amazonas e professor convidado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Medicina, com ênfase em Geriatria e Gerontologia, atuando principalmente nos seguintes temas: envelhecimento, geriatria, qualidade de vida, seguridade social e pneumologia. Atua como pesquisador participando ativamente de pesquisas que envolvem frutos amazônicos como o Guaraná, açaí, tucumã, castanha, e envelhecimento humano nos mais diversos aspectos. Larga experiência na coordenação de projetos de pesquisa. Palestrante em diversos congressos científicos nacionais e internacionais principalmente envolvendo estudos com frutos amazônicos e populações ribeirinhas.

FELIPE GUILHERME DE OLIVEIRA MELO

Professor do curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Campus Salgueiro (ProdSal), na área de Qualidade e Serviços. Doutorando em Engenharia Industrial pela Universidade Federal da Bahia (PEI/UFBA), mestre em Engenharia Industrial (PEI/UFBA) e Engenheiro de Produção (UFAL/Campus do Sertão). Especialista em Engenharia da Qualidade (UCAM) e em Gestão de Pessoas (UFBA). Pesquisador no Grupo de Pesquisa Educação em Perspectiva na Engenharia de Produção (EDUPEP/UTFPR). Realizou intercâmbio na University of Wisconsin - Milwaukee, com estágio na sede da Johnson Controls, Inc, Estados Unidos (CAPES, Edital nº 127). Possui interesse por três grandes áreas de pesquisa: Engenharia de Produção (gestão da qualidade, gestão de operações e administração de materiais), Educação em Engenharia (ensino de engenharia de produção, avaliação da aprendizagem, formação de competências, aprendizagem ativa e indústria 4.0) e Avaliação da Educação Superior (diretrizes curriculares, indicadores de qualidade, qualidade em serviços educacionais, retenção e evasão).

GEOVANA COSTA AGUIAR

Estudante do curso de Licenciatura em Química pela Universidade Estadual do Ceará - UECE e bolsista do LABBIOTEC (Laboratório de bioquímica e tecnologia da uece) como pesquisadora na área de alimentos e monitora da cadeira de Química dos Alimentos.

GIORDANA NASCIMENTO DE FREITAS E SILVA

Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Pesquisa Científica pela Universidade Estadual do Ceará. Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é Bibliotecária/Documentalista da Universidade Federal do Ceará estando lotada na Seção de Atendimento a Pessoas com Deficiência - Biblioteca de Ciências Humanas. Temas de interesse no âmbito da Ciência da Informação: Estudos de Usuários, Comportamento Informacional, Competências em Informação, Mediação da Informação e Bibliotecas universitárias.

HANNA XANDRA DA SILVA TRINDADE

Possui graduação em Odontologia pela Universidade Nilton Lins (2018). Atuou na Coordenação de Extensão da Fundação Universidade da Terceira Idade - FUnATI, no período de agosto de 2019 a janeiro de 2020. Atualmente é Cirurgiã Dentista da Policlínica Gerontológica da FUnATI/AM. Tem experiência na área de Odontologia, Envelhecimento, Gerontologia e Saúde do Idoso.

HARLE SILVA COSTA

Possui Mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB e atualmente é Professor Assistente na mesma Universidade. Atuou como coordenadora local do Programa de Iniciação à Docência/ UNEB/ FAPESB (2013 e 2014), coordenadora de área PIBID/ CAPES/ UNEB (2018-2020), e como coordenadora do Colegiado do Curso de Letras - DCHT - campus XXI, no biênio 2011 e 2012. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas discursivas, leitura e escrita, ensino de língua portuguesa, tecnologias digitais e ensino. Especialista em Leitura e Produção textual na Escola (UESC) e Mídias na Educação (UESB).

JULIANA FERREIRA BEZERRA MOCOCK

Mestranda em Engenharia Civil e pela Escola Politécnica da Universidade de Pernambuco (POLI/UPE). Possui graduação em Engenharia Civil pela POLI/UPE, atuando nos seguintes temas: gravimetric analysis, sistemas de certificação, sustentabilidade, higher education institution e environmental education.

JULIANA SOARES

Funcionária pública municipal. Graduada em Licenciatura, Educação do Campo com ênfase em Ciências Naturais e Agrárias pela Universidade Federal do Rio Grande(RS).

LUCIANA MARIA BORGES

Licenciada em Informática pela Universidade Estadual de Goiás e licenciada em Ciências - Habilitação em Biologia - Licenciatura Plena pela Universidade de Rio Verde. Pós-graduada em Biologia pela Universidade Federal de Lavras, MG. Curso aperfeiçoamento em Química pela Universidade de Aveiro, Portugal e aperfeiçoamento em Biologia Experimental pela Universidade Federal de Goiás. Mestranda em Educação na Universidade Federal de Goiás, regional de Jataí. Atuou como supervisora do PIBID na área de Química da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e atua como professora efetiva da educação básica - Secretaria da Educação de Goiás.

MARCO ANTONIO ROSSI

Possui graduação em Desenho Industrial pela UNESP / FAAC - Bauru / SP (1990), mestrado em Desenho Industrial pela UNESP / FAAC - Bauru / SP (1997) e doutorado em Agronomia pela UNESP / FCA - Botucatu / SP (2007). Curso: International Engineering Educator pela Society for Engineering Education International - IGIP (2015). Atualmente é professor assistente doutor da UNESP - Universidade Estadual Paulista / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - Lotado Departamento de Artes e Representação Gráfica - Bauru / SP. Tem experiência na área de Engenharia Civil, Engenharia Produção e Arquitetura, com ênfase em desenho arquitetônico para Engenharia Civil e Arquitetura. Ergonomia de produção para Engenharia de Produção. Atua principalmente nos seguintes temas: desenho técnico básico, desenho técnico civil, desenho arquitetônico, ergonomia de produção e de produto, design industrial, fatores humanos de trabalho, segurança e saúde do trabalhador na área de produção.

MARCOS ANTONIO SANTOS DA SILVA

Estudante de Graduação do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína.

MARIA DA CONCEIÇÃO TAVARES CAVALCANTI LIBERATO

Possui graduação em Química Industrial pela Universidade Federal do Ceará (1973), especialização em Química Orgânica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1979), mestrado em Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal do Ceará (2002). É Doutora em Biotecnologia em Recursos Naturais pela Rede Nordeste de Biotecnologia (RENORBIO). É Professora Associado com dedicação

exclusiva da Universidade Estadual do Ceará, Professora Colaboradora do Mestrado Acadêmico em Recursos Naturais (MARENA), do Centro de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual do Ceará e autora de vários livros com temática em Química

MARIA ESCARLATE PEREIRA

Graduada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo- FURG, São Lourenço do Sul, Administra de Empresas- UNOPAR, Ativista do Movimento de Consciência Negra- Kzumbi, São Lourenço do Sul. Membro fundadora do grupo de Mulheres Negras- MENE, Artesã Agroquilombola, Educadora Popular, Integrante da comissão de Aferição de autodeclaração 2018, Membro da Associação Comunitária Quilombola Coxilha Negra.

MARIA JOSÉ GUERRA

Licenciada em Pedagogia (UEPB), Especialização em Educação-Ensino de Língua Portuguesa (UFCG) e em Tecnologias Digitais na Educação (UEPB). Mestre em Ciências da Sociedade (UEPB). Doutora em Educação (UFPB). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Formação de Professores PARFOR/MEC/CNPQ/UEPB. Coordena Projetos de Pesquisa e Extensão em Educação. Professora colaboradora do curso de Formação de professores alfabetização e letramento em educação de jovens e adultos (EJA). Possui experiência nos níveis da Educação Básica, Ensino Médio e Ensino Superior. Autora de vários trabalhos publicados na área de Alfabetização, Linguagem, Educação e Formação de Professores em EJA. Atua nas áreas de Ensino de Língua Materna, Educação de Jovens e Adultos e Estágio Supervisionado. Faz parte do Grupo de Pesquisa Ensino, História e Formação docente (UEPB) e desenvolve pesquisas em Língua Materna, área de linguagens, o Funcionamento da prática da Oralidade na relação Professor/Aluno, Alfabetização e Letramento, Educação de pessoas Jovens Adultas e Idosas, Formação de Professores, Políticas Públicas e Gestão Escolar. Tem interesse pela pesquisa e estudos em Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Língua Materna dos Anos Iniciais, nos seus currículos como (fala, a escuta, leitura, escrita, práticas sociais dos estudos do letramento e estudo do texto oral construído em sala de aula).

MARIA LUCIA SERAFIM

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará(1983), Mestre em Ciências da Sociedade pela Universidade Estadual da Paraíba- (2002). Especialização em Psicologia Educacional pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maceió (1992), Especialização em Psicologia da Personalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (2000), Especialização em Novas Tecnologias na Educação (2009) pela Universidade Estadual da Paraíba e em Tecnologias na Educação pela Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro (2011). Professora Efetiva da Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Educação, Centro de Educação – CEDUC. Líder do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Educação, Mídias e Artes – GPTEMA e coordena Projeto de Extensão Letramento Digital e formação docente: a internet como ferramenta didática. Experiência na Área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e tecnologias digitais, TIC e processos educativos, EaD, internet, formação de professores e letramento digital docente.

MARIA LUCIMAR DOS SANTOS ALVES

Possui graduação em Gestão Pública pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA (2017), aperfeiçoamento em Inglês e Espanhol pela UEA (2009), curso de Informática Básica pela UEA (2009). Especialista em Gerontologia e Saúde do Idoso pela UnATI/UEA. Atualmente é responsável pelo arquivo de prontuários e apoio administrativo da Policlínica Gerontológica da FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ABERTA DA TERCEIRA IDADE – FUnATI. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em GESTAO PUBLICA.

MARIA ODETE DA ROSA PEREIRA

Professora do ensino superior na FURG, Universidade do Rio Grande - RS, área de didática, instituto de Educação . Experiência na licenciatura em Educação do Campo e estágios engajados com

comunidades quilombolas. Desenvolve pesquisas em áreas interdisciplinares dentre elas com comunidades pesqueiras tendo como foco as mulheres inseridas na cadeia produtiva da pesca. Possui experiência em projetos comunitários de educação ambiental como condicionantes de licença ambiental federal, especificamente nos projetos de mitigação e compensação das atividades de petróleo e gás no Brasil. Titulou-se como doutora em Educação ambiental pelo PPGEA/FURG (2011), possui graduação em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Possui atuação em diversas áreas tendo como temas transversais gênero, diversidade e inclusão dentre outros.

MATEUS SILVA DE ALENCAR

Estudante de Graduação do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína.

MAX LEANDRO DE ARAÚJO BRITO

Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-doutorado e Doutorado pela Universidade Federal do ABC, com Graduação e Mestrado em Administração pela UFRN.

PABLO HENRIQUE MENDES LIMA

Estudante de Graduação do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína.

POLIANA EGIDIA MOREIRA MOTA

Graduada em licenciatura em história pela UNIMEP-Piracicaba-SP e graduanda em pedagogia, atualmente trabalha na Instituição de ensino "Vivendo e Aprendendo" na cidade de Campinas- SP.

PRISCILLA CHANTAL DUARTE SILVA

Professora Adjunto IV da Universidade Federal de Itajubá, na área de Comunicação e Expressão e Metodologia de Pesquisa, nas Engenharias. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG, 2013). Em 2019, concluiu pós-doutorado em Comunicação e Discursos, na linha de Linguística Cognitiva na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa - FUL Portugal, estudando o uso de metáforas conceituais nas Ciências e em discursos sobre sustentabilidade ambiental. Tem experiência na área de Linguística e sua atividade de pesquisa está voltada principalmente para as áreas de: cognição, semântica, comunicação, educação e ensino.

RAFAEL CRISOSTOMO ALVES

Mestre em Administração pela UniAlfa. Pós-graduado em Controladoria, Auditoria e Gestão de Tributos pela PUC-GO. Graduado em Ciências Contábeis pela UniRV Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PEBTT) Classe D I, Nível 1 - DE Possui experiência de 10 anos na docência universitária em graduação e programas de pós-graduação.

RICARDO LUIZ PEREZ TEIXEIRA

Professor adjunto na Universidade Federal de Itajubá Campus de Itabira, Curso de Engenharia dos Materiais. Doutor em Ciências, Engenharia Metalúrgica e de Materiais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011) com doutorado em cotutela em Engenharia Mecânica pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (2011), Possui capacitação em metodologias do ensino superior pela Universidade do Minho (UMinho, Portugal) e pela Universidade de Delaware (UD, Estados Unidos da América).

RICARDO NEVES BORGES

Mestre em Desenvolvimento Regional pela UniAlfa. Pós-graduado em Gestão Pública pela Fipar Graduado em Ciências Contábeis pela FIC/MS. Professor Adjunto Nível II da Universidade de Rio Verde.

ROSEMARA PERPETUA LOPES

Doutora em Educação pela Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Mestre em Educação pela Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Licenciada em Pedagogia pela Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Docente da Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFG/REJ. Líder do grupo de pesquisa CNPq Tecnologias Digitais e Formação de Professores.

SARAH GEYSA DE OLIVEIRA RIBEIRO

Estudante do curso de Licenciatura em Química pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, bolsista do LABBIOTEC (Laboratório de bioquímica e tecnologia da UECE) com pesquisa na área de alimentos.

SINARA PEREIRA DA SILVA

Estudante de Graduação do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína.

SINVAL DE OLIVEIRA

Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins - UFT, está vinculado ao Curso de Licenciatura em Matemática, Câmpus de Araguaína - TO. Tem interesse por áreas de pesquisa vinculadas à Formação de Professores, Educação Indígena e Etnomatemática.

STELLA REGINA FOLHADELA TORRES

Possui graduação em Psicologia pela Universidade São Marcos, no estado de São Paulo - SP (2001). Pós-Graduada em Psicoterapia Breve pelo Instituto Sedes Sapientiae - SP. Especialista em Gerontologia e Saúde do Idoso pela UnATI/UEA/AM. Registrada no Conselho Regional de Psicologia CRP-AM. Atualmente trabalha na Universidade do Estado do Amazonas, atuando como Coordenadora de Extensão da Fundação Universidade da Terceira Idade - FUnATI/AM.

VANUSA DO NASCIMENTO

Enfermeira graduada pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Especialista em Saúde da Família na Atenção Primária, Especialista em Enfermagem Intensiva de Alta Complexidade, Especialista em Gerontologia e Saúde do Idoso pela UnATI/UEA e Especialização em Enfermagem Cardiovascular - UEA. Mestre em Gerontologia pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM. Professora do Curso de Pós-graduação em Gerontologia e Saúde do Idoso da Escola Superior de Ciências da Saúde da Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Atualmente atua como Coordenadora da Policlínica Gerontológica da Fundação Universidade da Terceira Idade - FUnATI - AM. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Enfermagem na Saúde do Idoso, atuando principalmente nas seguintes áreas: Envelhecimento, Saúde Coletiva, Estratégia Saúde da Família e Gerontologia e Saúde do Idoso.

VITÓRIA RIBEIRO THEZOLIN

Graduanda no curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais. Participou do grupo de pesquisa com foco na "Pedagogia fora dos espaços escolares". Atualmente atua como auxiliar da

coordenação pedagógica, no Instituto Educacional São João da Escócia, situado no município de Poços de Caldas- MG.

WANDERLÉA PEREIRA DAMÁSIO MAURÍCIO

Graduação em Pedagogia das Séries Iniciais - UDESC, Graduação em Orientação Educacional (UDESC); Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Ouro Fino - MG, Especialização em Gestão Escolar- UDESC, Especialização em Tecnologias da Educação - PUC- Pontifícia Universidade Católica/RJ; Mestrado em Educação e Cultura (UDESC); Doutora em Educação, Desenvolvimento e Tecnologias pela UNISINOS/RS. Professora Secretária de Estado da Educação de SC, Professora no Centro Universitário Municipal de São José - SC. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação e Tecnologia, Gestão da Educação, Educação a Distância (EaD), Formação de Professores, Gestão e Planejamento, Projeto Político Pedagógico e Formação em Educação de Jovens e Adultos (EJA).



ISBN: 978-65-86127-23-2

QRL



9 786586 127232