

Série *Pós-Graduação* 13



DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

o trabalho no ensino a distância

Organizadoras

Margarete Rampinelli Knopp Quiroga
Andressa Jackeline Oliveira Mario e Paiva



Centro Universitário Adventista de São Paulo

Fundado em 1915 — www.unasp.edu.br

- Missão:** Educar no contexto dos valores bíblicos para um viver pleno e para a excelência no serviço a Deus e à humanidade.
- Visão:** Ser uma instituição educacional reconhecida pela excelência nos serviços prestados, pelos seus elevados padrões éticos e pela qualidade pessoal e profissional de seus egressos.

Administração da Entidade Mantenedora (IAE)	Diretor Presidente: Domingos José de Souza Diretor Administrativo: Elnio Álvares de Freitas Diretor Secretário: Emmanuel Oliveira Guimarães Diretor Deptº de Educação: Antonio Marcos Alves
Administração Geral do Unasp	Chanceler: Euler Pereira Bahia Reitor: Martin Kuhn Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: Tânia Denise Kuntze Pró-Reitora de Graduação: Afonso Ligório Cardoso Pró-Reitor Administrativo: Andrenilson Marques Moraes Pró-Reitor de Relações, Promoção e Desenvolvimento Institucional: Allan Novaes Secretário Geral: Marcelo Franca Alves Diretor de Desenvolvimento Espiritual: Jael Enéas de Araújo
Faculdade Adventista de Teologia	Diretor: Reinaldo Wesceslau Siqueira Coordenador de Pós-Graduação: Vanderlei Dorneles Coordenador de Graduação: Ozeas Caldas Moura
Campus Engenheiro Coelho	Diretor Geral: José Paulo Martini Diretor Administrativo: Elizeu José de Sousa Diretora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: Francisca Pinheiro S. Costa Diretor de Graduação: Francislé Neri de Souza Diretor de Desenvolvimento Espiritual: Edson Romero Marques Diretor de Desenvolvimento Estudantil: Rui Manuel Mendonça Lopes
Campus Hortolândia	Diretor Geral: Lélío Maximino Lellis Diretor Administrativo: Claudio Knoener Diretora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: Eli Andrade da Rocha Prates Diretor de Graduação: Suzete Araújo Águas Maia Diretor de Desenvolvimento Espiritual: Jael Enéas de Araújo Diretor de Desenvolvimento Estudantil: David Prates dos Reis
Campus São Paulo	Diretor Geral: Douglas Jeferson Menslin Diretor Administrativo: Denilson Paroschi Cordeiro Diretora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: Maristela Santini Martins Diretor de Graduação: Sílvia Cristina de Oliveira Quadros Diretor de Desenvolvimento Espiritual: Antonio Braga de Moura Filho Diretor de Desenvolvimento Estudantil: Ricardo Bertazzo
Campus Virtual	Diretor Geral: Ivan Albuquerque de Almeida Gerente Acadêmico: Everson Muckenberger Gerente de Desenvolvimento Institucional: Sâmela de Carvalho Lima Gerente de Processos: Valcenir do Vale Costa Coordenador Geral de Polos: Evaldo Zorzim



Imprensa Universitária Adventista

Editor: Rodrigo Follis

Conselho Editorial: José Paulo Martini, Afonso Cardoso, Elizeu de Sousa, Francisca Costa, Adolfo Suárez, Emilson dos Reis, Rodrigo Follis, Ozeas C. Moura, Betania Lopes, Martin Kuhn

A Unaspres está sediada no Unasp, campus Engenheiro Coelho, SP.

Série *Pós-Graduação* 13



DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

o trabalho no ensino a distância

Organizadoras

Margarete Rampinelli Knopp Quiroga
Andressa Jackeline Oliveira Mário e Paiva

1ª Edição 2017

UNASPRESS

Imprensa Universitária Adventista

UNASPRESS

Imprensa Universitária Adventista

Caixa Postal 11 — Unasp
Engenheiro Coelho-SP 13.165-000
(19) 3858-9055

www.unaspstore.com.br

Docência universitária: o trabalho no ensino a distância
1ª edição — 2017
e-book

Editoração: Rodrigo Follis, Felipe Carmo
Revisão: Mauren Fernandes, Thiago Basílio, Eliane Hosokawa
Normalização: Giulia Pradela, Vinicius Aguiar
Programação visual: Fábio Roberto

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Docência universitária : o trabalho no ensino a distancia / Margarete Rampinelli Knopp Quiroga, Andressa Jackeline Oliveira Mário e Paiva (org.). – 1. ed. – Engenheiro Coelho, SP : Unaspres - Imprensa Universitária Adventista 2017. PDF

ISBN: 978-85-8463-098-1

1. Educação 2. Educação - Filosofia 3. Educação - Estudo e ensino

14-03589

CDD-302.2

Índices para catálogo sistemático:
1. *Estudo e ensino* 268.07

011819_2018

Editora associada:

 Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



Todos os direitos reservados para a Unaspres - Imprensa Universitária Adventista.
Proibida a reprodução por quaisquer meios, *sem prévia autorização escrita da editora*,
salvo em breves citações, com indicação da fonte.

Sumário

9 Introdução

11 Desafios da sociedade refletidos
no formato da educação

Felipe Tadeu Bonsanto
Margarete R. K. Quiroga

25 O estudante da escola pública frente
ao ingresso no ensino superior

Rafael Cruz de Assis
Helder de Melo Moraes

39 A importância da formação continuada
para o professor

Susana Alves Vieira Daniel
Haller Elinar Stach Schünemann

53 A (im)possibilidade do ensino à distância
no curso de Direito

Carlos Alberto Ferri
Andressa Jackeline de Oliveira Mario e Paiva

65 As novas tecnologias na educação e seus reflexos na escola, professor e aluno.

Marcia Batistoti
Haller Elinar Stach Schunemann

73 Desafios de ser um professor online

Yara Cristina Correia de Araújo Silva
Tânia Denise Kuntze

85 O docente e o uso da tecnologia

Amanda Pires Rocha Barbosa
Andressa Jackeline de Oliveira Mario e Paiva

97 Recursos computacionais no processo de ensino-aprendizagem: contexto do paradigma emergente na educação

Luciane Nakasato Madalena Ferri
Andressa Jackeline de Oliveira Mario e Paiva

111 A apresentação de uma pedagoga na UNAVEM III: um relato de experiência

Ana Fátima Barbosa
Helder de Melo Moraes

127 Ampliar o gosto pela leitura: um trabalho de intervenção

Vanessa Pelissari De Marchi Morais
Helder de Melo Moraes²

141 Microbiologia no ensino superior: desafios e possibilidades

Aline Francielle S dos Santos
Adriane E. A. de Moraes
Tânia Denise Kuntze

161 O autodidatismo no ensino superior

Joselice da Rocha Leal
Valéria Mendes Fasolato

173 Relação entre a implantação do processo
de gestão da qualidade e acreditação nos
resultados dos hospitais

Ellen da Silva Meireles
Tânia Denise Kuntze

Introdução

Os desafios da educação no século 21 passam por questões históricas, metodológicas, tecnológicas, de formação continuada e de muitas outras experiências. Os alunos do curso de Docência Universitária do Unasp — campus Virtual, do ano de 2014, entenderam que algumas questões deveriam ser analisadas à luz de pesquisas já divulgadas por outros estudiosos que se sentiram estimulados a também divulgarem suas reflexões e descobertas.

Reuniram-se, então, os artigos que foram elaborados como requisito para a conclusão do curso de Docência Universitária - 2014, após o estudo de doze disciplinas que abordaram desde o planejamento até a avaliação no ensino superior, passando pelas questões históricas, filosóficas, tecnológicas e metodológicas que envolvem a educação de maneira geral, e especificamente a nível superior. Apenas dois deles eram do curso de Recursos Tecnológicos Aplicados à Educação (turma de 2013), mas contribuíram brilhantemente para a realização da presente obra.

Profissionais de diversas áreas de formação, inquietos com as questões principalmente relacionadas ao ensino superior e às tecnologias educacionais, apresentam aqui diversos temas que julgaram ser mais relevantes para a busca de caminhos, respostas ou indagações que auxiliem as futuras gerações de profissionais que estarão à frente de nossa sociedade.

Dessa forma, os artigos foram organizados visando a uma afinidade temática, considerando-se a diversidade de direções da maioria deles. Assim, a primeira parte é composta por dois artigos com abordagem mais histórica, apesar de enfoques diferentes. Em seguida, dois que consideram a importância da formação continuada para o bom desempenho docente. O terceiro grupo é o que apresenta o maior número de pesquisas feitas, posto que se consideraram os aspectos tecnológicos e os recursos mais atuais disponíveis e aplicados ao campo educacional. Por último, aqueles que tratam de temas mais específicos em alguma área mais determinada ou experiência educacional vivenciada e observada.

Todos juntos, apresentam ideias interessantes, inquietações importantes e considerações que poderiam indicar caminhos tanto para o presente quanto para o futuro da educação em todos os níveis, mas, fundamentalmente no que se refere à educação superior, que apresenta tantos desafios na formação de nossos jovens e da transformação do pensamento e da realidade social.

Aproveite!

Margarete Rampinelli Knopp Quiroga

Desafios da sociedade refletidos no formato da educação

Felipe Tadeu Bonsanto¹

Margarete R. K. Quiroga²

Resumo: A educação teve e tem um papel importante na sociedade. A forma de educar sempre refletiu as características das civilizações ao longo dos anos. De acordo com Silva (2015), a educação se desdobra com o tempo. Por isso, a maneira de ensinar dos gregos era totalmente diferente da forma de ensinar dos catequistas e, conseqüentemente, diferente do modelo atual de educação. Como a sociedade de hoje vive um momento de transição, a educação também enfrenta seus desafios. No momento, percebe-se o conflito entre as gerações *Baby*

.....
¹ Pós-graduando em Docência Universitária pelo Centro Universitário Adventista de Ensino — Campus Virtual.

² Mestre em Letras/Teoria Literária pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenadora dos cursos de Pós-graduação em Educação do Unasp Campus Virtual. E-mail: margareteknopp@yahoo.com.br.

Boom, X, Y e Z na sala de aula e no mercado de trabalho. Diante desse quadro, é preciso, portanto, refletir sobre a educação que temos e a educação que queremos para o futuro.

Palavras-chave: Gerações; Educação; Desafios.

Abstract: Education has always had an important role in society. The method of educate always reflected the characteristics of civilizations through the years. Therefore, the Greeks' way of teaching was entirely different from the way that catechists use to teach, therefore, it is different from the current model of education. Thus, education, as well as society, it is constantly changing. As today's society is experiencing a period of transition, the education also faces its own challenges. Nowadays it is possible to notice the conflict between the generations Baby Boom, X, Y and Z, in the classroom and the job market. Therefore, before this situation, it is necessary to think over the education we have and the education we desire for the future.

12

Keywords: Generations; Education; Challenges.

A maneira de educar foi e é o retrato da sociedade. Durante toda a história humana, a forma de educar tem sofrido mudanças. A educação já foi considerada privilégio de poucos, foi vetada e dominada pela igreja durante anos, mas, hoje ela é considerada uma maneira de se obter desenvolvimento pessoal e melhor qualificação profissional. Além disso, é considerada como instrumento para desenvolvimento

social e cultural. Porém, o encontro de várias gerações no processo de ensino e aprendizagem trouxe novos desafios à educação. Unglaub (2012, p. 57) diz que o mundo mudou e, com ele, o mercado de trabalho, porém, os professores ensinam à Geração Y da mesma maneira que ensinaram às anteriores.

O objetivo deste artigo é propor uma reflexão sobre o atual contexto educacional. Já que o mundo mudou, as tecnologias evoluíram e a comunicação está cada vez mais rápida, por que não lançar um olhar sobre o presente processo de ensino e aprendizagem e começar a discutir sobre algumas mudanças necessárias? Para possíveis considerações a esse respeito, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a fim de entender a geração Y, alvo principal da educação atualmente, para propor uma análise sobre o perfil dos envolvidos nesse processo e as discussões pertinentes ao tema.

13

Reflexo da sociedade sobre a educação em um panorama ao longo dos séculos

A educação é reflexo do passado, a luz do presente e o guia do futuro de uma sociedade. Pela educação e seu formato, podemos estudar um povo. Silva (2015) diz que “a educação é um objeto inconcluso, histórico, que constitui o sujeito que o investiga e é por ele constituído”. Além disso, afirma também que a educação é realizada por diferentes “produtores”, captada por diferentes públicos e aplicada para diferentes fins. Assim, a educação, de alguma forma, atinge a todos,

porém de maneiras diferentes. A educação é considerada como fenômeno por alguns autores. Silva (2015, p. 14) acrescenta que se pode ver o fenômeno de várias formas.

Pelo Contexto Histórico, em que se movimenta no tempo e com o tempo. Pelo *Contexto Sociológico*, que explica os fatos sociais e seus condicionantes que geraram ou impediram o desenvolvimento da educação e da educação escolar. Pelo *Contexto Filosófico*, que remete à reflexão filosófica sobre a cosmovisão de educação para um grupo, para uma sociedade ou para um mundo. E, finalmente, pelo *Contexto Psicológico*, que estuda comportamentos e processos de aquisição do conhecimento do indivíduo, tornando possível a intervenção pedagógica intencional e sistematizada.

14

Como uma engrenagem, esses quatro contextos influenciam a educação de tal forma que Lima (2015, p. 1) afirma que “As formas de educação, de cultura e de pedagogia de uma sociedade devem ser compreendidas à luz de seus valores e das condições econômicas, sociais e políticas historicamente situadas”.

Os gregos, por exemplo, tiveram grande influência no modelo da cultura e educação da sociedade atual. Para Lima (2015, p. 2), “A educação grega se tornou referencial para o mundo ocidental por conta de seu olhar sobre a formação do homem em comunidade e que constrói o conhecimento de forma sintética”. O ideal da educação nos tempos homéricos, que alcança Esparta, era a formação do guerreiro, portanto, era preciso desenvolver o físico para que se pudesse defender a pátria. Para isso, a leitura e a escrita eram ensinadas

paralelamente ao manuseio de armas para combates. Se para os espartanos, cultura, comércio, política e educação eram vinculados à guerra, Atenas possuía outro cunho ao se dedicar ao desenvolvimento cultural e intelectual. Assim, a Grécia desenvolveu a sua forma de ensinar e, por meio de grandes filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, desenvolveu a educação de acordo com a sociedade, pois “O fenômeno educacional torna explícita a consciência viva de um povo e as normas estabelecidas por ele. Por isso, desdobra-se de maneiras específicas conforme a sua situação social” (SILVA, 2015, p. 6).

Tempos depois, a igreja Cristã se organizou e começou a tomar força. Segundo Luzuriaga (1987) “O desenvolvimento da igreja como órgão reconhecia que a fé cristã era a orientadora legítima da educação e nenhum outro conhecimento poderia ter prioridade sobre a consciência cristã”. Na idade média, durante séculos, a educação ficou restrita àqueles que se dedicavam à vida eclesiástica, por isso a grande massa não tinha nenhum acesso à educação e ao conhecimento. Por isso, esse período ficou conhecido como idade das trevas. A igreja dominava a política, os tributos e o interesse cultural. No entanto, com o surgimento da burguesia, houve o desenvolvimento do comércio que se refletiu na educação e no conhecimento prático. A igreja começou a perder força política, pois já não era a detentora do conhecimento. Surgia, assim, a era renascentista, que trouxe grandes mudanças para todos os campos do conhecimento, da cultura e da educação de maneira geral.

Em reação ao movimento renascentista, que deu início à era moderna, mesmo que de forma mais periférica, a igreja continuou

presente no modelo de ensino. Vemos uma boa representação desse fato na atuação dos jesuítas, que baseavam a educação na catequização e conversão de almas. Aos poucos, porém, isso foi também perdendo força. A partir da reforma, Lutero propôs que as crianças participassem do catecismo na sua língua materna e que os professores se desenvolvessem além do conhecimento episcopal (LIMA, 2015).

Até então, a forma de se educar era de mão única, pois o professor/educador era o detentor de todo o conhecimento e a parte mais importante do processo. Porém, foram desenvolvidas várias linhas pedagógicas que propuseram a quebra desse paradigma, dentre elas, a rousseuniana. Rousseau, que é considerado o pai da pedagogia moderna, acreditava que o centro da educação seria o aluno e não o professor. Lima (apud CAMBI,1999, p. 355) apresenta os seguintes elementos sobre o posicionamento de Rousseau:

A educação natural: A educação deve respeitar o desenvolvimento natural da criança. *A educação como processo:* A educação é um processo contínuo que dura a vida toda, por isso suas fases devem ser respeitadas. *A simplificação do processo educativo:* A educação deve ser tão simples como simples é a natureza, deve se dar pela observação e experimentação. *A importância da criança:* até Rousseau, a criança era considerada um adulto em miniatura. A partir dele, a criança passou a ser vista e tratada como criança. Ele foi o precursor da Psicologia do Desenvolvimento.

Na Era Contemporânea, não foram apenas as revoluções, a descoberta da energia elétrica e tantos outros fatos que estavam trazendo

um novo mundo. A educação também precisava mudar de acordo com a necessidade do povo. Lima (2015) afirma que “A família, a ideia de influência, a educação da mulher, a inclusão do deficiente, o acesso e permanência na escola pelas classes menos favorecidas passam a ser considerados sobre outra dimensão na época contemporânea”. Mas, apesar de uma maior consciência social em relação à educação para todos, a teoria de Rousseau, na qual o aluno deveria ser o centro do processo da educação, não acontecia ainda.

Com a possibilidade de acesso à educação das classes menos favorecidas, o conhecimento começou a se tornar comercial e um meio de se alcançar uma vida melhor. Pestalozzi, um importante educador do século 20, viveu essa experiência, relatada por Lima (2015). Ele acreditava que a educação era o veículo para transformar a vida sofrida do estudante e que o professor deveria ser o meio para isso. Mais uma vez, a educação estava refletindo a contemporaneidade, pois a humanidade já vivia, a todo vapor, o capitalismo.

No século 21, continuou o desenvolvimento da sociedade e da educação. Tem-se observado, nos últimos 30 anos, uma maior estabilidade econômica e um grande desenvolvimento tecnológico, em consequência disso, surgiu a globalização, além de uma maior facilidade de acesso à educação. Esses fatores têm influenciado a mudança do perfil das gerações que vieram depois: as gerações Y e Z. Já as gerações anteriores, as gerações *Baby Boom* e X, enfrentaram o pós-guerra e um mundo mais difícil, com uma economia fraca e uma maior dificuldade de acesso à educação formal. Contempla-se, diante disso, um momento único na sala de aula: o encontro das gerações

X e Y. Gerações tão próximas em sua cronologia e, ao mesmo tempo, tão distantes por viverem realidades diferentes. Claramente, verifica-se esse confronto, que é o reflexo da sociedade, do mercado de trabalho, da evolução da tecnologia e, mais uma vez, da educação. Alvarez (2013) diz que, para professores da geração X, os atuais alunos, os das gerações Y e Z, são desleixados. É um desafio que torna necessário entender quem são os envolvidos na educação hoje, pois, a forma de ensinar e aprender reflete, via de regra, a contemporaneidade.

Perfil das gerações Baby Boom, X, Y e Z

18

Foram identificadas quatro gerações que surgiram nos últimos anos na sociedade: *Baby Boom*, X, Y e Z. Carvalho e Brito (2013) apresentam o perfil de cada uma delas e Sawaia (apud IBOPE, 2010) descreve o cenário em que apareceram.

Geração *Baby Boom* (BB): 27% da população atual do país. Composta pelos nascidos a partir de 1946, os filhos do pós-guerra, que romperam os padrões dos seus pais, prezam por segurança, permanecendo por mais tempo no mesmo emprego. Embora não gostem, trabalham bem com o formato de hierarquias. A formação escolar era a mínima, aprendiam a ler e escrever apenas para poder trabalhar.

Geração X: 32% da população atual do país. Composta pelos nascidos a partir de 1965. As condições de vida são melhores. Viveram momento de expansão, porém, enfrentaram crises violentas (ditadura militar) e o desemprego na década de 80. Conheceram a

tecnologia já quando adultos. A educação estava em ligeira melhora, pois era necessário profissionalizar e produzir conhecimento, porém, a educação não era acessível à grande massa.

Geração Y: 23% da população atual do país. Composta pelos nascidos a partir de meados da década de 80, que encontraram o mundo em um momento de transição e estabilidade. Desde pequenos, começaram a ter contato com as tecnologias. Acostumados com a agilidade, tornaram-se imediatistas. Educados pela geração BB e X, que acreditam serem os detentores do conhecimento, passam a pesquisar e questionar seus professores, criando-se, assim, o choque de gerações.

Geração Z: 19% da população atual do país. Composta pelos nascidos a partir de 95, que encontraram o mundo em pleno desenvolvimento. Já nasceram com a tecnologia e cresceram envolvidos com *games*, internet, *devices*. Prezam pela harmonia entre diversão e aprendizado. Ainda estão chegando aos bancos das universidades e recebem o reflexo do modelo educacional das Gerações BB e X, porém com a expectativa de mudanças a serem realizadas pela geração Y, que é mais próxima à sua. Para essas duas gerações (Y e Z), O desenvolvimento e o conhecimento devem ser compartilhados, pois são multifacetários e em formato de troca entre aluno e professor.

Chegando ao ensino médio nos anos 2000, a geração Y, chamada por Carlson (2005) de “geração do milênio”, cresceu, como mencionado anteriormente, em meio à tecnologia, internet, telefones celulares, *tablets*, entre outros *devices*. Porém, essa tecnologia fazia parte da vida dos alunos dessa geração apenas do portão da instituição para fora. Os professores desses jovens são oriundos das gerações

BB e X que, muitas vezes, foram e continuam resistentes à introdução das tecnologias no modo de ensinar. Com esse cenário, encontramos um reflexo no estudante, que, desinteressado pelo formato adotado dentro de sala de aula, entra em choque com o professor e opta pelos recursos que tem, literalmente, às suas mãos.

A geração do milênio consome e aprende através de uma larga variedade de fontes midiáticas, geralmente de forma simultânea. Eles não conseguem prestar atenção por muito tempo e isso se deve não apenas à grande quantidade de informação que recebem, mas também ao fato de não serem incentivados a um comportamento diferente (CARLSON, 2005, p. 37, tradução livre).

20

Ou seja, a forma de aprender mudou, porém, o método de educar tem mudado de forma lenta, apesar de que a geração X, ainda que timidamente, tem começado a aceitar o novo cenário e tem se mostrado mais aberta às novas propostas com a chegada dos primeiros profissionais da educação pertencentes à geração Y. Pode-se confirmar isso quando Gazola (2015) diz que: “As próprias faculdades, ao perceberem esse tipo de mudança em seu público, estão diminuindo o tempo das aulas e aumentando o tempo de discussão em grupo — além de, cada vez mais, ignorar aquele estudante ‘multitarefa’ que fica no *Facebook* durante as aulas, no fundo da sala.”

Apesar de que a geração Y ainda tem encontrado preconceitos e de seus estudantes serem considerados, como citado por Loiola (2014), “folgados, distraídos e superficiais”, suas fortes tendências têm feito a pavimentação para o recebimento da geração Z nas universidades e,

logo em seguida, no mercado de trabalho. Parceiras por serem multifacetadas, a geração Y tem trazido novos conceitos e cosmovisões para dentro da sala de aula, haja visto o surgimento de conceitos como multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, que refletem a interligação de todas as áreas e não mais a segmentação das disciplinas. Esse fato reflete o que o mercado tem procurado: profissionais que não estão preocupados apenas com o seu departamento, mas com toda a cadeia de produção. Apesar de essa nova possibilidade de ensinar enfrentar barreiras, Paulo (apud ALVAREZ, 2013, p. 1) afirma que, com certa resistência, a escola tem mudado, porém, tem ocorrido mudanças também em outros setores, como na igreja e na justiça, por exemplo.

Visando a um mercado de trabalho cada vez mais inserido no contexto educacional e presente cada vez mais cedo na vida do estudante, o modelo de transdisciplinaridade tem-se demonstrado cada vez mais eficaz no desenvolvimento do aluno da geração Y. Diferente da disciplinaridade, em que cada assunto era tratado de forma mais independente, sem se preocupar com outros assuntos, a transdisciplinaridade preocupa-se em tratar todos os assuntos de maneira integrada e harmoniosamente vinculados a um só fim, conforme exemplificado por Coelho (2014) quando diz que a transdisciplinaridade remete à fusão, a uma solução final. Partindo do perfil da geração Y, que busca respostas aos seus porquês e parceiros no seu desenvolvimento, pode-se entender que o professor dessa geração, que deixou de ser o detentor do conhecimento e agora é um mediador, não pode ser um professor depositante e impositivo. Ao contrário, o professor dessa geração deve ser parceiro, promover *feedbacks*, diálogos e provocar

o aluno, por meio de questionamentos e discussões. Masetto e Gaeta (2013, p. 91) falam sobre isso:

Mas, para que tudo isso aconteça, é necessário que os aprendizes em uma sala de aula (alunos e professor) construam juntos um processo de aprendizagem acompanhado por um processo de avaliação como informação (*feedback*) contínua, que oriente o aluno a conseguir seus objetivos de formação durante o semestre.

A formação, cada vez mais, precisa ser híbrida e contínua, portanto, é preciso reformular o modelo educacional e capacitar o formador para isso, a fim de que possa haver uma efetiva mudança para o contínuo desenvolvimento da educação.

22

Considerações finais

A educação é o reflexo da sociedade, porém, com a velocidade em que o mundo tem mudado, o atual formato educacional não tem conseguido acompanhar tais atualizações. Este artigo entende que o modelo de educação foi e ainda é importante, porém, é preciso que se estimule a discussão sobre uma nova forma de educar. Hoje pode-se observar movimentos educacionais que apontam para a educação continuada, situação na qual a transdisciplinaridade se apresenta como uma boa opção. No Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, projetos da Secretaria de Educação do estado têm tirado as conhecidas “séries”, onde estão as crianças da Geração Z, e criado turmas de diferentes

idades, assim, todas as disciplinas são discutidas em conjunto. Essa iniciativa é um começo do reflexo que precisa acontecer na constante mudança da educação. Esses modelos devem ser testados e analisados por todos os atores, aqueles que promovem a educação, educadores, estudantes e sociedade. Ainda há muito a ser considerado sobre o assunto, porém, parece estar se perdendo o momento para se discutir a possibilidade de mudanças. Pode-se observar que a geração Y tem chegado ao mercado de trabalho e questionado, não mais seus professores, mas, agora, seus colegas da geração BB e X. Esse fato tem deixado a discussão sobre a educação cada vez mais em voga. A Geração Y está pavimentando o caminho para a geração Z, que não demora a ingressar nas universidades.

Esse assunto ainda será motivo de muita discussão, artigos e projetos, pois é preciso levar essa temática adiante como um desafio urgente que requer a revisão de leis, diretrizes e modelo educacionais.

23

Referências

ALVAREZ, L. **O jeito nova geração**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/1jMF5Or>. Acesso: 12 out. 2015.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, A, A; BRITO, V, P. As Gerações *Baby Boomer*, X, Y e Z. **Brasilianas.org**, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2kIC4DV>. Acesso: 18 out. 2015

COELHO, A. S.; PAIVA, A. M. **Disciplinaridade e termos pós-disciplinaridade**. Engenheiro Coelho: [s.n.], 2014.

CARLSON, S. *The next generation in the classroom*. **Chronicle of Higher Education**, 2005.

GAZOLA, A. **A geração Y: desafio para educação dos nativos digitais**. Bento Gonçalves. Disponível em: <<http://bit.ly/1N9W0Fk> Acesso: 18 out. 2015.

LIMA, G. P. **Fundamentos e práticas pedagógicas**. Engenheiro Coelho: [s.n.], 2015.

_____. **A educação grega**. Engenheiro Coelho: [s.n.], 2015.

LOIOLA, R. **Geração Y**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://glo.bo/1XTtPmi>. Acesso: 12 out. 2015.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1987.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. **O professor iniciante no ensino superior: aprender a atuar e inovar**. São Paulo: Senac, 2013.

SAWAIA, J. **Geração Y e Z: juventude digital**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://bit.ly/1YWVyzq>. Acesso: 18 out. 2015.

UNGLAUB, L. D. **Metodologia para a geração Y: como orientar a geração pós-milênio**. Engenheiro Coelho: Imprensa Universitária Adventista, 2012.

O estudante da escola pública frente ao ingresso no ensino superior

Rafael Cruz de Assis¹
Helder de Melo Moraes²

Resumo: O artigo apresentado tem por objetivo estimular a reflexão acerca do ingresso do estudante de escola pública no ensino superior. Observa-se, nesta pesquisa, por dados oficiais e estudos, a dificuldade que o aluno de classes populares vem enfrentando para a efetiva continuidade dos estudos e ascensão social após o ensino universitário. Uma breve análise histórica sobre a luta pela

.....
¹ Pós-graduando em Docência Universitária pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo — Campus Virtual.

² Mestre em Comunicação e Mercado pela Faculdade Cásper Líbero. Graduado em Relações Públicas e Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: helder.moraes@ucb.org.br.

aquisição do saber também é abordada, a fim de que o leitor reflita, historicamente, sobre a contínua busca e a importância dada à aquisição do saber ao longo do tempo. Os depoimentos de alguns egressos do ensino público de São Paulo também serão direcionados à luz da reflexão, visto que eles ajudarão a entender, por experiências, os fatores em questão.

Palavras-chave: Acesso ao ensino superior; Estudantes de escolas públicas; Valorização do saber.

Abstract: paper presented aims to stimulate reflection on public school student access to higher education, watching through official data and studies the difficulty the working class student has been facing for the effective continuation of studies and social mobility after school university. A brief historical analysis of the struggle for the acquisition of knowledge is also addressed, so that the reader historically reflect on the continuous search and the importance given to acquisition of knowledge over time across the given time conditions. The testimony of some graduates of public education in São Paulo will also be targeted light reflection, since they help you understand through their experiences the factors in question.

Keywords: Access to higher education; Students from public schools; Enhancement of knowledge.

Introdução

A educação contemporânea vem, ao longo do tempo, assumindo novas posturas frente a diferentes desafios. Eles requerem uma análise individualizada, visto que, a cada situação existente em um grupo coletivo, há, ao mesmo tempo, diversificadas ideias compostas por diferentes protagonistas, motivados por pensamentos distintos.

Um dos maiores problemas enfrentados pelos egressos da rede pública brasileira, em relação ao ingresso no ensino superior, é a falta de preparo adequado deles, visto que essa defasagem é produto de diversos problemas enfrentados ao longo da vida estudantil durante a educação básica. Anahí da Silva (2011, p. 30) afirma que: “A principal causa do sucesso é o aluno, mas seus esforços produzem mais sucessos quando ele conta com um bom professor, e se for possível uma escola bem equipada”.

A escola pública começa a entender seu papel social, quando ela busca, por meio de estratégias articuladas em equipe, reduzir ao máximo o abismo da desigualdade social, não se limitando a propostas pedagógicas governamentais prontas, mas adequando-se às diversas necessidades de seu público alvo, como propõe a LDB N° 9.394/96, no que se refere ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. A escola é viva e possui identidade própria. Ela é uma fomentadora e direcionadora da tomada de decisões de seus alunos. É o espaço onde os alunos pensam, descobrem-se, e saem prontos para a auto realização mundo afora.

Após o enfrentamento e superação dos obstáculos da educação básica, o estudante da escola pública enfrenta o tão excludente sistema de seleção para o ingresso no ensino superior, uma vez que ainda existe,

no estado de São Paulo, um número considerável de alunos que, por algum motivo, não conseguem ingressar no ensino universitário e acabam se alojando nas mais diversas atividades disponíveis em diferentes ramos empregatícios, seja com características formais ou informais.

Diante do exposto, este artigo busca trazer uma análise reflexiva sobre o acesso dos egressos da escola da rede pública no ensino superior, com ênfase na rede estadual de São Paulo, observando e evidenciando os fatores que contribuíram ou interferiram no acesso ao ensino superior. Para compreensão dos fatores, foi realizada pesquisa em fontes oficiais como o site da Universidade de São Paulo, pesquisa bibliográfica para análise da busca do saber na história e coleta de depoimento de alguns egressos no que se refere ao ingresso no ensino superior.

A busca pelo saber em diferentes épocas e locais

Quando pensamos em escola pública, devemos nos desprender da noção de um prédio físico fornecido pelo governo, com alunos e mestres, coordenados por regras com um único objetivo: Aprender o currículo. Ao ampliar esse conceito, percebemos a existência de personagens que protagonizam o ambiente escolar, e sem dúvida, caracterizam uma visão popular de instituição. A escola pública sempre buscou cumprir seu papel social capacitando o sujeito para o mundo pós-escolar: “a vida”.

Na Pré-história as informações eram transmitidas, geralmente, de forma oral pelo líder do bando para o grupo em diversos momentos de

trocas de experiências. As informações adquiridas diariamente necessitavam ser repassadas rapidamente, por uma questão de sobrevivência e adaptação em um mundo totalmente desconhecido. Garantir o compartilhamento de ideias e experiências era fundamental para a continuidade da espécie, sendo o saber bem vindo para todos.

Com a revolução neolítica e as grandes descobertas na Antiguidade, o conhecimento passa a ser valorizado e as técnicas aperfeiçoadas. Profissionais como escribas e agrimensores começaram a surgir. Os postos de liderança começam a ser ocupados por aqueles que dominam o saber. O saber era aprendido e aperfeiçoado à medida que o tempo passava. Surge, nesse momento a compreensão de propriedade privada e, conseqüentemente, funções a serem ocupadas por aquele profissional que fosse capaz de trazer soluções para diversas situações.

Durante a idade média, havia casos em que o modelo familiar autoritário, em especial na Europa, tratava de maneira interessante o valor do saber “[...] a criança era levada como aprendiz-empregado a outra família que está aprendendo mais do que um ofício ou boas maneiras [...] Assim o serviço doméstico se confunde com a aprendizagem” (ENQUITA, 1993, p. 216). Na fase produtiva do homem, o saber passa a ser visto como moeda de troca conforme modelo criado pelas corporações de ofício³ abrindo espaço para o surgimento da instituição “universidade”. Anahi da Silva (2011) afirma que a universidade não nasceu como instituição nem como prédio, mas como encontro entre mestres e estudantes, fundamentado na transmissão, explicação

.....
³ Associações que surgiram durante a Idade Média objetivando regulamentar/organizar, o trabalho nas cidades medievais.

e no comentário de textos. Quanto mais estudantes o mestre da universidade possuísse, maior seria o seu prestígio e renda. Ter dinheiro era condição fundamental para cursar a universidade (SILVA, 2011, p.17).

Com a Revolução Industrial e o início da Idade Moderna, o saber estava direcionado para a produtividade do sistema capitalista. Nas classes populares, a industrialização foi prejudicial à infância, já que obrigava as crianças a pertencer ao mundo de trabalho dos adultos, como mão de obra de baixo custo, afastando-as da escola (BUGELLI, 2014)

Reportando-se ao Brasil contemporâneo, Berger (2011) afirma que

As mudanças ocorridas no cenário social, econômico e político após o período militar, a promulgação da constituição, em 1988, vem defendendo a prática plena da cidadania, que inclui a democratização do saber e o acesso à educação de todos os níveis pondo em xeque o elevado grau de elitismo da universidade brasileira.

30

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), é considerada um avanço para a educação brasileira, agindo como norteadora para a democratização do ensino brasileiro.

Dos fatos sobre o ensino público em são paulo

A jornalista Ana Paula Lisboa⁴ ao falar sobre o 3º Encontro Internacional de Reitores Universitários, afirma que Marco Antonio Zago, reitor da Universidade de São Paulo (USP), falou sobre a necessidade de

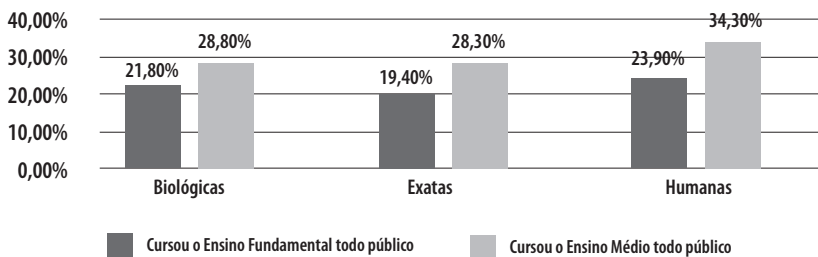
.....
⁴ Colunista do Correio Brasiliense escreve para a coluna “Eu estudante”.

expansão de melhoria do ensino universitário brasileiro e da educação básica. Segundo o magnífico, “[...] dos 460 mil jovens que terminam o ensino médio em São Paulo, apenas 20 mil ingressam no ensino superior público [...]”. A partir dessa informação entende-se que o número de não ingressantes em universidades públicas ainda é absurdo, ficando assim, sob a responsabilidade da iniciativa privada, receber o restante; já os que ficam de fora, acabam não acessando nenhuma instituição de ensino superior uma vez que o número de vagas ainda é reduzido.

Ao fazer uma consulta pública ao anuário da USP no site da Universidade de São Paulo, constata-se que apenas 21,89% dos que ingressaram em 2015 declararam ter cursado o ensino fundamental completamente em escola pública, enquanto 30,93% declararam ter feito ensino médio unicamente em escola pública.

31

**Características pessoais dos candidatos USP/Matriculados-2015
(por área do conhecimento)**



Para melhor analisarmos os dados apresentados sobre as características dos candidatos egressos da escola pública matriculados em 2015 na USP, por área do conhecimento, podemos formular uma média dividindo a soma entre o número de estudantes que declararam cursar o ensino

fundamental e os que declararam cursar o médio totalmente em escola pública e obteremos as seguintes informações: dos matriculados, 25,30% ingressaram na área de ciências biológicas, 23,85% na área de ciências exatas e 29,10% na área das ciências humanas. A partir da análise dos dados, percebemos que existe uma predominância na escolha pelas ciências humanas, por parte dos egressos da escola pública, aspecto esse que pode ser previsto já nos resultados de avaliações da rede estadual, ainda na educação básica, com o Saresp que avalia a rede pública paulista⁵.

Quando nos referimos à diferença regional no Brasil quanto ao acesso no ensino público superior, os números apresentaram-se gritantes. Em levantamento feito no ano de 2004, em pesquisa feita pelo PNAD/IBGE, temos: “Em termos regionais, as maiores diferenças na proporção de estudantes em escola pública ocorreram no ensino superior. Enquanto na região sudeste 18,6% dos estudantes do ensino superior frequentavam escola pública, no norte eram 46,0%”. Essa diferença regional podemos atribuir a vários fatores como a oferta do ensino superior público e trajetória escolar durante a educação básica no que se refere ao tempo de ingresso e permanência da população amostrada.

32

Da realidade sob a ótica de alguns egressos da escola pública

Para elaboração da análise reflexiva aqui apresentada, foi necessário a participação de dois egressos de escola pública localizada

.....
⁵ SARESP-Matrizes de referências para avaliação.

no bairro Jardim São Luís, Zona Sul da capital São Paulo (escolha aleatória). O primeiro segue em busca por sua ascensão social pela via acadêmica (universidade) e outro pretende abrir seu próprio negócio como método sustentável de vida. Quando perguntados sobre o ensino oferecido durante a educação básica, as visões diferenciam-se em aspectos negativo e positivo conforme afloraram nas falas dos egressos entrevistados, identificando as falas abaixo como Aluno 01 ou 02, objetivando preservar as identidades de ambos.

O ensino é fraco, os conteúdos não são suficientes. [...]. Quando entrei na faculdade, o professor mostrou que eu não sabia ler de maneira correta. Os professores da escola pública não ensinaram a realizar trabalho de pesquisa de maneira correta (Aluno 01).

33

Após analisar os aspectos negativos na fala do aluno 01, aspectos positivos sobre a atuação dos professores do ensino público se fizeram presentes na fala de outro aluno como na situação abaixo apresentada:

Nós possuíamos um bom relacionamento com os professores. Alguns eram parceiros e davam bons conselhos. A atuação deles era ótima (Aluno 02).

Ao analisar a situação atual entre os participantes que expuseram suas falas, acima mencionadas, referentes ao impacto da educação básica em suas vidas (alunos 01 e 02), constata-se que o aluno 01, que externou uma visão negativa sobre o ensino oferecido pela escola pública, está cursando o ensino superior, enquanto o aluno

02, que enalteceu o bom relacionamento com os professores e caracterizou a atuação docente como ótima, declarou não haver tentado ingressar no ensino universitário. As respostas aqui apresentadas são fruto das reais necessidades de cada um, ou seja, para o egresso que optou pela via acadêmica, considerou a educação básica pública insuficiente, enquanto o egresso que pretende ascender socialmente pela via não acadêmica, a escola é compreensivelmente suficiente, visto seu modelo de vida escolhido.

Outra questão interessante na fala do aluno selecionado aqui, chamado de aluno 02, é que o fator emocional é marcante em sua trajetória de vida escolar. “[...] Alguns eram parceiros e davam bons conselhos”. Este trecho da fala mostra a escola pela figura do professor, que vem assumindo o caráter formativo social, na vida do aluno. Ao questionar ao egresso do ensino público que chegou ao ensino superior sobre a maior dificuldade no ensino universitário, ele afirma que:

A maior dificuldade era fazer uma rotina de estudo em casa. Saber me organizar para fazer as tarefas, coisa que não me era cobrada durante a escola (Aluno 01).

O aspecto “mudança” não deve ser encarado como exclusivo na vida do egresso de instituição pública que entra no ensino superior, mas, sem dúvida, os fatores culturais e sociais que ocorrem com os alunos da escola pública contribuem para o agravo dessa dificuldade.

A questão de infraestrutura da escola pública é apontada de forma unânime como boa, com exceção da existência de uma biblioteca e o acesso à internet que não foi disponibilizado de maneira eficiente. A falta

de professores também é indicada como um problema constante na escola pública que, sem dúvida, interferiu no desempenho dos alunos.

Sobre o empenho de cada um durante a educação básica, os alunos afirmaram que faziam grupos de estudo para realização de trabalhos e isso fazia muita diferença, mas segundo os entrevistados, não receberam preparo adequado por parte da escola pública para tomada de decisão a respeito da escolha de um possível curso universitário.

Considerações finais

O saber contemporâneo não é mais encarado como algo pertencente às elites, ele vem se transformando e fortalecendo um cenário democrático, em que o senso comum vem sendo valorizado e moldado de maneira ética. O aluno da iniciativa pública vê em sua escola um lugar onde ele poderá encontrar métodos e técnicas para se apropriar e ascender socialmente.

Diante da exposição dos dados apresentados, podemos perceber que o perfil da escola pública não vem correspondendo atualmente as reais necessidades de alunos que pretendem prestar o vestibular, visto que o número de egressos do ensino público em universidade gratuita ainda não é compatível com a proporção de egressos provenientes das redes de ensino público. A universidade gratuita ainda vem sendo encarada como um privilégio, pois mesmo com a lei de cotas, a desvantagem do preparo inadequado do candidato ao vestibular, proveniente de escola pública, ainda é notória.

Não basta a escola pública preparar o estudante para a vida cotidiana. Os fatores emocional e social são, sem dúvida, fundamentais na trajetória dos alunos, mas a escola pública deve ao máximo desempenhar seu papel, não negando ao estudante o direito de obter um bom preparo para enfrentar a concorrência de maneira igualitária e justa, dando ao aluno a condição necessária para escolher sua forma de ascensão social, se pela via acadêmica, ou não.

Referências

36

BERGER, M. A. Trajetória e progressão do aluno da escola pública no ensino superior: desafios e relação com o poder. In: CHARLOT, B. (Org.) **Juventude popular e universidade: Acesso e permanência**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011.

BRASIL/PNAD/IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios-2004**. Disponível em: <<http://bit.ly/2pyRGZE>>. Acesso: 07 de novembro de 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

BUGELLI, M. L. Leitura e análise de texto: **A Revolução Industrial Inglesa-Trabalho infantil**. In: São Paulo faz escola. Caderno do Aluno 7ª série/8º ano. São Paulo. Secretaria de Estado da Educação - CGEB. 2014. v. 1.

CHARLOT, B. (Org.) **Juventude popular e universidade: Acesso e permanência.** São Cristóvão: Editora UFS, 2011.

LISBOA, A. P. Reitor da USP pretende que metade dos alunos venha de escolas públicas. **Correio Brasiliense**, 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2r1k2wE>>. Acesso em: 07 de nov. 2015.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GOVERNO DE SÃO PAULO/SARESP. **Matrizes de referência para a avaliação: Documento Básico.** Governo de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, 2009.

SILVA, V. A. Os significados do vestibular: análise sociohistórica e pesquisa junto a alunos de um pré-vestibular popular. In: CHARLOT, B. (Org.). **Juventude popular e universidade: Acesso e permanência.** São Cristóvão: Editora UFS, 2011.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Características pessoais dos candidatos ao vestibular, em 2015.** Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2q5CAfm>>. Acesso em: 07 de nov. 2015.

A importância da formação continuada para o professor

Susana Alves Vieira Daniel¹

Haller Elinar Stach Schünemann²

Resumo: Este trabalho aborda a importância da formação continuada para a prática profissional docente. Sabe-se que vivemos em um mundo globalizado que está em constante transformação. Assim, a formação continuada do professor irá contribuir para que ele esteja preparado para mudanças e consiga realizar um trabalho de qualidade que supra as novas necessidades que surgem a todo momento, além de mantê-lo qualificado para o mercado de trabalho. Este trabalho foi

.....
¹ Pós-graduanda em Docência Universitária pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo — Campus Virtual.

² Doutor em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo. Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Graduado em Teologia e Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo. E-mail: haller.schunemann@unasp.edu.br.

realizado por pesquisa bibliográfica e tem como principal objetivo refletir sobre a importância da formação continuada para o professor.

Palavras-chave: Professor; Formação continuada; Educação; Inovações; Globalização.

Abstract: This work addresses the importance of continuing education for professional teaching practice. We know that we live in a globalized world that is constantly changing. Thus, the teacher's continuing education will help him to be prepared for change and to be able to carry out quality work that meets the new needs that arise at all times, in addition to keeping him qualified for the job market. This work was carried out by bibliographical research and has as main objective to reflect on the importance of the continued formation for the teacher.

40

Keywords: Teacher; Continuing education; Education; Innovations; Globalization.

As transformações sociais e a globalização afetaram todas as áreas de trabalho, inclusive a área educacional e docente, cujos profissionais lidam diariamente com indivíduos em desenvolvimento. Assim, os educadores precisam estar preparados para acompanhar essas transformações, concorrendo, deste modo, para que seja oferecida uma educação de qualidade.

De acordo com Góes (2008), a escola é uma instituição que tem a responsabilidade de formar cidadãos e futuros profissionais.

Atualmente vive-se na era da informação e conhecimento e essas características provocam mudanças que afetam os valores e padrões sociais.

Diante de um contexto de mudanças, surge um novo perfil de aluno que possui necessidades diversas. Assim, a escola precisa se transformar para conseguir atender essa demanda.

Os estudantes hoje convivem com computadores, vídeo-games, internet, utilizam a linguagem virtual, que se distingue da linguagem culta, pois foi criada para ser utilizada no ciberespaço, e além do fato de, a todo instante, estarem sendo bombardeados por informações visuais, sonoras e escritas. Portanto, cabe ao profissional de educação, buscar atualização constante para acompanhar e orientar seus alunos no consumo das tecnologias, e principalmente, para cumprir a importante tarefa de transformar informação em conhecimento (GÓES, 2008, p. 4).

41

Araújo e Yoshida (2009)³ acrescentam que o avanço das tecnologias de informação, como a internet entre outras, permite que os alunos tenham acesso diariamente a diversas informações e novidades, deste modo a realidade escolar precisa ser transformada para que possa se aproximar o máximo possível da realidade desses alunos.

Góes (2008) destaca que o professor é um agente muito importante para o âmbito escolar, sendo responsável pela formação de cidadãos. Ele tem um papel imprescindível na transformação da escola. É necessário que ele consiga acompanhar as mudanças sociais, pois elas irão afetar a sua prática profissional. O docente precisa tomar consciência de que a mudança faz parte do seu desenvolvimento

³ Disponível em: <<http://bit.ly/2pyXKkR>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

profissional e é por elas que ele aperfeiçoará sua prática docente contribuindo para a melhoria do sistema educacional.

Mileo e Kogut (2009, p. 2) destacam que:

Com a responsabilidade ampliada, a escola hoje deve dar conta de proporcionar o conhecimento necessário para o aprendizado, mas também deve contribuir na formação do cidadão. Nessa perspectiva o papel do professor, que é o profissional que tem contato direto com o aluno, foi ampliado. Sua função hoje é levar o educando a um entendimento da importância do que aprende e estimular a busca constante pelo conhecimento.

42 Assim, reforçando o que já foi dito anteriormente, a formação continuada desse profissional tem um papel muito importante em razão das mudanças geradas nas sociedades contemporâneas — complexidade, mudança acelerada e globalização — as quais colocam demandas crescentes com relação à educação necessária para o indivíduo enfrentar os desafios da vida em sociedade e na carreira profissional. Portanto, é importante que o professor busque formação adequada para que esteja preparado para acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea e atender de forma efetiva o perfil do aluno da sociedade atual. Chimentão (2009, p. 3) diz que:

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

A formação continuada pode ser entendida como uma forma de constante aperfeiçoamento, pela qual se adquire conhecimentos por diferentes meios: cursos, leituras, capacitações, palestras, dentre outros. O dicionário Cegalla (2005, p. 43), define formação continuada como: “O que nos faz compreendê-la como sendo algo em movimento, inacabado e em desenvolvimento. Enfim, um processo de construção constante e permanente”.

De acordo com Belloni (2003), apesar de o docente ter passado vários anos em um curso de graduação, essa formação não é suficiente para que ele consiga desenvolver a sua prática profissional de forma eficiente e inovadora. Para enfrentar todas as adversidades e desafios dessa profissão, é imprescindível que, após o término da graduação, o profissional prossiga em constante aperfeiçoamento pela formação continuada, conforme afirma Solarevicz (2013, p. 9), “A formação crítica do professor passa, necessariamente, por uma formação continuada, que consiga reconhecer as dificuldades de ação e para propor formas significativas de superação”⁴.

De acordo com Demo (apud GÓES, 2008, p. 7)

Para encarar as competências modernas, inovadoras e humanizadoras, [o educador] deve, impreterivelmente, saber reconstruir conhecimentos e colocá-lo a serviço da cidadania. Assim, professor será quem, sabendo reconstruir conhecimento com qualidade formal e política, orienta o aluno no mesmo caminho.

.....
⁴ Disponível em: <<http://bit.ly/2qZCPYw>>. Acesso em: 06 de mar. 2016.

Sob tal perspectiva, faz-se necessário refletir sobre a importância da formação continuada para que o docente consiga desempenhar um papel de relevância no contexto social, promovendo a transformação do educando diante dos desafios que a cidadania apresenta.

Desenvolvimento

Como o mundo globalizado, que se caracteriza por constantes transformações, afeta diretamente e cada vez mais o contexto educacional, os profissionais da educação precisam estar preparados e atualizados sempre. Chimentão (2009, p. 01) diz que:

44

Dentre essas mudanças, podemos citar a quantidade de informações que nos é disponibilizada diariamente e a velocidade de sua propagação. Sendo assim, estamos vivenciando um momento em que a informação e o conhecimento são requisitos indispensáveis para a vida profissional.

Para Araújo e Yoshida (2009)⁵, as informações e conhecimentos são importantes, pois contribuem para o fortalecimento da prática profissional docente, possibilitando assim que o professor desenvolva uma prática inovadora com estratégias diversificadas de ensino.

Sobre a educação continuada, Mileo e Kogut (2009, p. 5) discorrem que:

.....
⁵ Disponível em: <<http://bit.ly/2pyXKkR>>. Acesso em: 06 abr.2016.

Cabe ao professor manter-se qualificado para que possa atender as necessidades de seus alunos bem como da sociedade. Uma vez que, o mercado de trabalho busca o profissional melhor qualificado, flexível e disposto para enfrentar os desafios a ele proposto, visando uma melhoria na educação e no ensino.

Góes (2008) aponta que, na década de 90, com os avanços das informações e início da globalização, passou-se a perceber a necessidade de mudanças e inovações no contexto educacional e prática docente. Essa década ficou conhecida por “Década da Educação”. De acordo com o autor, ocorreram reformas na educação que foram promulgadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9396/96. Iniciam-se as primeiras mobilizações em prol da formação continuada, a fim de tornar a prática docente mais sólida e eficaz.

45

O Governo Federal provém incentivo financeiro as escolas públicas, bem como determina a criação do sistema Nacional de Educação a Distância com a intenção de facilitar ao professor o acesso à formação continuada, além da distribuição de aparelhos de televisão para as escolas; iniciar a reforma curricular e fazer distribuição de livros didáticos, tudo isso visando a melhoria da qualidade da educação no país (GÓES, 2008, p. 2).

Segundo a Fundação Victor Civita (2011), a escola atual é muito dinâmica, sendo influenciada diretamente pelas transformações da sociedade atual, assim o professor precisa se capacitar para ter condições de lidar com os desafios do processo de ensino e aprendizagem que surgem a todo momento.

Belloni (2003) acrescenta que as transformações da sociedade afetam significativamente a prática profissional do professor, pois este tem um papel de destaque na nossa sociedade, sendo um agente muito importante para a formação dos cidadãos e futuros profissionais. Deste modo, torna-se imprescindível que ele esteja em constante aperfeiçoamento através da formação continuada para que desenvolva sua prática de forma reflexiva.

Chimentão (2009, p. 3) afirma que:

A formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança

46

Segundo Freire (1996), existem saberes a serem desenvolvidos durante a prática educativa e por toda a vida do professor, saberes que só serão internalizados por uma reflexão sobre a sua prática profissional, na qual exista a relação entre a teoria e a prática. Isso permitirá que a teoria não ocorra somente em documentos e discursos, mas, sim, que se torne realidade.

A educação é um processo dual de conhecimento, entre a técnica e a prática, e cabe a formação docente assegurar que ambos se interliguem de modo a garantir uma prática educativa, inovadora e eficaz resultando num processo educativo de qualidade, que atenda às necessidades de um público cada vez mais exigente e dinâmico. (BARROS et al., 2012, p. 9)⁶.

.....
⁶ Disponível em: <<http://bit.ly/2q35q27>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

E Shigunov e Maciel (apud CHIMENTÃO, 2009, p. 3) acrescentam que:

Para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional do ensino, ou seja, um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada.

Belloni (2003) discorre que a formação acadêmica, por si só, não se mostra suficiente para preencher as necessidades profissionais seja qual for a área de atuação escolhida. Em qualquer profissão é necessário continuidade de qualificação a fim de se exercer as funções, levando em conta as exigências cada vez mais variáveis causadas pelas mudanças sociais, científicas e tecnológicas constantes na sociedade.

Belloni (2003) afirma ainda que, no caso dos profissionais da educação, especificamente para os professores, a necessidade da continuidade na formação é ainda mais importante, pois os professores são responsáveis pela formação de outros indivíduos, os quais serão futuros profissionais. Essa responsabilidade impõe aos professores a necessidade de manterem-se atualizados, reflexivos e abertos às mudanças. Nesse sentido, ao longo da prática profissional, devem aprender para possuírem condições de ensinar.

Sobre tal assunto, Nóvoa (2002, p. 23) acrescenta que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Freire (1996), corrobora que em qualquer área de ensino que um professor pretenda atuar, ele precisará buscar constantemente

a ampliação de seus conhecimentos. Para que o professor tenha capacidade de ensinar, precisa primeiramente aprender a ensinar e isso exige que se aproprie de informações e saberes, reforce a capacidade crítica do educando. Ensinar exige um empenho muito grande do educador, pois precisa buscar conhecimentos e informações a fim de garantir que seja capaz de promover a construção da aprendizagem do aluno. É através da formação continuada que o professor obterá a base que irá direcioná-lo no processo de ensino, permitindo que ele desenvolva um trabalho de qualidade. Chimentão (2009, p. 3) diz que:

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

48

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, ficou destacada a necessidade de o profissional da educação acompanhar as mudanças da nova realidade social bem como a importância de se proporcionar oportunidades para a continuidade de sua formação:

O perfil do trabalhador vem sofrendo alterações, e em pouco tempo a sobrevivência no mercado de trabalho dependerá da aquisição de novas qualificações profissionais. Cada vez mais torna-se necessário que o trabalhador tenha conhecimentos atualizados, iniciativa, flexibilidade mental, atitude crítica, competência técnica, capacidade para criar novas soluções e para lidar com a quantidade crescente de novas informações, em novos formatos e com novas formas de acesso (BRASIL, 1998, p. 138).

Tendo em vista a relevância da formação continuada para a educação, faz-se necessário que os governos municipal, estadual e federal ofereçam incentivos e os meios para o planejamento e a execução da formação continuada. Um exemplo a ser citado é o projeto Sala do Educador, oferecido pelo Estado de Mato Grosso, de acordo com o documento intitulado Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (2010, p. 23-24):

O Projeto Sala de Educador tem como finalidade criar espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa.

49

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 61, a formação continuada do professor precisa ser pensada e planejada tendo consciência de que esse profissional atua em diferentes modalidades e níveis de ensino com características específicas. É importante, por isso, que cada ação ou reação da formação continuada contribua para que a teoria esteja relacionada à prática em todas essas modalidades e níveis de ensino. O professor, por sua vez, precisa ser estimulado a utilizar suas experiências profissionais para a construção de uma prática pedagógica inovadora e eficiente.

Assim, acredita-se que é necessário que o governo municipal, estadual e federal ofereça formação continuada a este profissional, visto

que ela contribui para a construção de um sistema educacional de qualidade, mas o professor precisa ser um agente ativo no seu desenvolvimento profissional, buscando cada dia maior aperfeiçoamento para que possa desenvolver uma prática profissional com qualidade.

Considerações finais

Diante do exposto, conclui-se que no mundo globalizado em que vivemos atualmente, o profissional que almeja realizar um trabalho de qualidade estando preparado para as modificações precisa estar em constante aperfeiçoamento. Vivencia-se atualmente a era da informação, quando a formação continuada é reconhecida como forma de alcançar melhores resultados. Neste contexto, a formação continuada assume um papel importantíssimo, pois é por ela que estes profissionais irão conseguir desenvolver-se adquirindo os conhecimentos e informações necessárias para embasar a sua prática e realizá-la de forma competente.

Tratando-se de professor, entende-se que a necessidade de constante aperfeiçoamento se acentua, visto que ele tem um papel importantíssimo em nossa sociedade, uma vez que contribui com a formação moral, crítica e a aprendizagem de futuros profissionais. Sendo assim, ele precisa estar aberto às mudanças e inovações, realizando constante reflexão sobre sua prática, buscando se aperfeiçoar e dar continuidade a sua formação profissional por meio de palestras, participação em conferências, de cursos de pós-graduação, envolvimento

em pesquisas, dentre outras formas de atualização proativa, com o intuito de aprimorar a sua prática docente.

Referências

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003 (Coleção Educação Contemporânea).

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEGALLA, D. P. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4. **Anais do Congresso**. Londrina, 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2q5Tj2h>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação continuada dos professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2q33qXj>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓES, H. B. O. Formação continuada: um desafio para o professor do ensino básico. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO COLÉGIO GONÇALVES DIAS, 1. **Anais do Congresso**. Nova Iguaçu, 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2q5H05S>>. Acesso em: 07 de abr. 2016.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 2010.

MILEO, T. R.; KOGUT, M. C. A Importância da formação continuada do professor de educação física e a influencia na prática pedagógica. In: Congresso Nacional de Educação-EDUCARE., 15. **Anais do Congresso**, 2009. Paraná. Disponível em: <<http://bit.ly/2q2NJ2d>>. Acesso em: 07 de abr. 2016.

A (im)possibilidade do ensino à distância no curso de Direito

Carlos Alberto Ferri¹

Andressa Jackeline de Oliveira Mario e Paiva²

Resumo: com a era digital, a escola tem mudado suas características e exige cada vez mais de professores e alunos que, via de regra, não têm mais tempo para ficarem presos a uma sala de aula. É plenamente possível o convívio harmônico entre professores e alunos em ambientes diferentes. Neste cenário, há uma grande discussão se seria possível o curso de Direito ser oferecido na modalidade a distância, o que seria fácil de se responder, mesmo porque a lei

.....
¹ Pós-graduando em Docência Universitária pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo — Campus Virtual.

² Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo. E-mail: andressa.oliveira@unasp.edu.br.

apresenta essa previsão. Contudo, a sua normatização, por meio de Decreto, deixa essa possibilidade vinculada à entidade de classe relacionado ao curso pretendido. Então, o curso só é autorizado se a entidade de classe entender pertinente a autorização, o que não aconteceu com o curso de Direito.

Palavras-chave: Ensino; Direito; EaD.

Abstract: With the digital age, the school has changed characteristic with the passage of time, and requires more teachers and students that a rule has no more time to be stuck in a classroom. It is quite possible the harmonious coexistence between teachers and students in different environments. In this scenario there is a big discussion could be the right course be offered in the distance, which would be easy to answer, if only because the law has this prediction. However, its regulation through Decree, makes this possibility linked to a professional association related to the intended course. Then the course is allowed only if the entity class understand relevant authorization, which did not happen in the course of law.

54

Keywords: Teaching; Right; EaD.

Com o passar do tempo, a sala de aula tradicional vem perdendo espaço para as novas tecnologias, cada vez mais estamos diante de um computador e nosso encontro com o professor é feito nesse ambiente virtual.

Dessa forma, os cursos a distância vêm ganhando espaço e reconhecimento no cenário nacional. Tanto é verdade que a legislação já se moldou a essa realidade que veio para ficar.

É plenamente possível uma adaptação do curso de Direito, no todo ou em parte, para ser oferecido na modalidade a distância.

Como uma boa metodologia e um plano pedagógico de qualidade não são suficientes para um curso de Direito a distância, a legislação deixou também a cargo das entidades de classe a possibilidade de opinarem quanto à autorização de cursos na modalidade a distância, como para Medicina, Odontologia e Psicologia.

Assim, sem muito aprofundamento, este é o tema que será apresentado neste trabalho. O que se busca é o esclarecimento de alguns pontos que não são do conhecimento de boa parte da população, pois já ouvimos, por vezes, a pergunta: por que o curso de Direito não pode ser oferecido na modalidade a distância?

55

Desenvolvimento

O aprendizado é inerente ao ser humano e, portanto, somos capazes de aprender e ensinar o que foi aprendido. Segundo o professor Adolfo Suárez (2013, p. 72), alguns aprendem mais e melhor do que outros em “função do estímulo que recebem em casa, na escola, no ambiente de trabalho etc.”.

Se o aluno aprende, dependendo do estímulo que recebe, pode muito bem aprender em um ambiente diferente do tradicional, ou

seja, longe da sala de aula, basta para tanto que as condições sejam favoráveis ao seu aprendizado e que a metodologia do professor seja condizente com a expectativa do aluno.

Ao assumir o comando de uma sala de aula, o professor deve ter em mente que todos podem aprender e, dependendo da maneira como ele se comporta, a aprendizagem se tornará possível ou não. Quando o professor tem essa percepção e considera a “unicidade” dos alunos, a classe deixa de ser classe e passa a ser um aluno, diferente e especial. Por isso, o professor deve adotar “estratégias apropriadas” que irão alcançar cada pessoa, “porque o ensino as alcançará em seu mundo particular” (SUÁREZ, 2013, p. 72-73).

56

No processo de ensino e aprendizagem, o professor deve exercer papel fundamental para que o aluno possa ter um aproveitamento melhor do conteúdo a ser ministrado em sala de aula ou fora dela. É nesse contexto que se pode utilizar o ensino a distância como ferramenta para proporcionar um melhor aproveitamento e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais eficiente.

Ao encontro com o bem-estar do aluno e com diretrizes sólidas e buscando a excelência no educar, tomaremos por base o Projeto Pedagógico de Curso do curso de Direito do Unasp-EC a fim de avaliarmos se é possível ou não o ensino jurídico a distância.³

Segundo o PPC (Projeto Pedagógico de Curso) do curso de Direito do Unasp-EC, o ensino-aprendizagem deve ser um processo

.....
³ O autor é professor do Curso de Direito do Unasp-EC, esteve como coordenador adjunto no segundo semestre de 2014, ademais, o PPC do Curso de Direito do Unasp-EC está disponível na secretaria e na coordenação do curso, sendo documento público e de fácil acesso.

orientado, de forma a ser concebido como um espaço de formação plural, dinâmico e multicultural. Deve estar fundamentado nos princípios filosóficos educacionais de modo a permitir que o educador exerça a tarefa de inspirar, promover e mediar o desenvolvimento das potencialidades do educando na busca da ampliação e do aprofundamento da formação pessoal, social e profissional do ser humano⁴.

Dessa forma, recomenda-se que tanto o docente quanto o discente explorem os limites além da sala de aula, seguindo os princípios da flexibilização das atividades de ensino. Em outras palavras, que eles sejam capazes de usar modos diferentes de ensinar, a fim de que o aluno possa compreender melhor o que está sendo apresentado, pois há formas diferentes de se assimilar conteúdo ou aprendizado.

Outro princípio a ser trabalhado é o da autonomia intelectual e pessoal do educador. Por ela, cada educador pode e deve criar estratégias de aprendizagem diferentes, buscando alcançar as habilidades científicas e tecnológicas referente à sua área de atuação.

O ensino busca a transmissão do saber, o momento em que o educando se apropria dos conhecimentos produzidos, ou seja, do produto da ciência, que pode ser realizado na forma tradicional, dentro da sala de aula ou fora dela.

Na era digital, todos ou quase todos têm ou já tiveram contato com meios digitais ou tecnológicos, pois vem crescendo, em nossos dias, essa prática de tudo ao alcance de um clique.

.....
⁴ PPC do Curso de Direito do Unasp-EC, tópico 2.1 Fundamentação Teórico- Metodológica

Seria possível, então, aliar essa ferramenta tecnológica e seus recursos e aplicá-la no ensino superior, especialmente no curso de Direito?

Quando a LDB foi promulgada, ela trazia normas gerais que careciam de regulamentação futura, eram incompletas no tocante às especificidades. Vejamos:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

Com o tempo, foram surgindo vários decretos que regulamentavam e davam forma e sentido à LDB, que até o momento não era muito clara.

Só em 2005 é que o artigo 80 da LDB foi devidamente regulamentado. Ele trouxe uma situação diferente, ou seja, para que alguns cursos pudessem oferecer a modalidade a distância, deveriam ter um parecer favorável de sua entidade de classe, notadamente os cursos de Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia.

O Decreto⁵ foi claro ao descrever tal exigência no artigo 23.

Art. 23. A criação e autorização de cursos de graduação a distância deverão ser submetidas, previamente, à manifestação do:

I - Conselho Nacional de Saúde, no caso dos cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia; ou

II - Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no caso dos cursos de Direito.

Como se vê, a resposta não é tão direta e simples como parecer. Devemos analisar o que diz a legislação pertinente e suas regulamentações no cenário educacional vigente no país. No que tange especificamente ao curso de Direito, é um pouco diferente, pois não basta a LDB⁶ sinalizar que o ensino a distância é possível na educação superior, deve ter a manifestação favorável de sua entidade de classe, que, nesse caso, é a Ordem dos Advogados do Brasil.

Em meados de 2007, uma instituição de ensino do sul do país pleiteou ministrar curso jurídico na modalidade a distância, contudo, teve seu pedido negado e, portanto, não autorizado, pois a Ordem dos Advogados do Brasil entende que tal modalidade é inviável no Brasil.

Houve um processo administrativo⁷ que culminou com a rejeição do pedido, sendo votado na plenária⁸ do dia 07 de agosto de 2007, negando vários outros pedidos de cursos jurídicos.

⁵ Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁶ Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁷ Processo nº 2007.18.03254-05.

⁸ Ata nº 128 da reunião da comissão nacional de ensino jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.

A justificativa, em síntese, era que o país estava passando por um momento conturbado no cenário educacional, especialmente no que se refere aos cursos jurídicos. Outra razão alegada diz respeito à transmissão do conteúdo: ele seria prejudicado, pois nas carreiras jurídicas é primordial o contato pessoal com o professor e com os colegas de curso, uma vez que os alunos devem realizar trabalhos em grupo como parte da formação profissional.

E por fim, fundamentando seu voto, o relator reforçou sua posição dizendo que “o curso de graduação em Direito, na modalidade a distância, se autorizado, reuniria todos os requisitos para transfundir-se, na maioria dos casos, numa ‘fábrica de diplomas de Direito da era digital’”.

Concluiu que o curso de Direito a distância não ofereceria o “indispensável e essencial ambiente educacional de interação social” porque não haveria contato humano, “do olho no olho do professor com os alunos” tão essenciais na aprendizagem do Direito. E termina citando Paulo Freire (1987, p. 48), “[...] educação autêntica, repita-se, não se faz de ‘a’ para ‘b’, nem de ‘a’ sobre ‘b’, mas sim de ‘a’ com ‘b’, mediatizados pelo mundo”.

Fato é que, o relator, ao revozear Paulo Freire, dizendo que o ensino deve ser “olho no olho”, não me parece prudente, mesmo porque o texto que o relator se fundamenta encontra-se no capítulo intitulado “O Diálogo começa na busca do conteúdo programático” (FREIRE, 1987, p. 47).

Portanto, o capítulo se refere ao modo em que se aplica o conteúdo programático para o aluno, inclusive usa exemplos de pessoas de diferentes culturas que deverão receber o conteúdo de maneira diferente, respeitando sua compreensão e contexto social/cultural.

Se a era é “digital” por que não ter um conteúdo programático voltado para atender a esse público que nasce em contato com o digital? Segundo a professora Andrea Filatro (2015, p. 89) “vivemos hoje em plena geração de tecnologias da conexão contínua, caracterizada por redes móveis de pessoas e tecnologias, que operam a despeito de distâncias físicas e temporais”.

Diante do contexto atual e com o perfil do jovem que já nasce inserido nos meios digitais, é plenamente possível o ensino a distância, pois o vocábulo “ensino” se apresenta na Constituição Federal de 1988 com o significado de “instrução”, possuindo esse aspecto, e pautado no direito à educação⁹. Segundo Lellis (2011, p. 162-163) é possível o ensino jurídico a distância, ainda que reservando encontros presenciais para atividades específicas, como aulas práticas, apresentação de trabalhos e etc.

61

Considerações finais

Como foi apresentado neste trabalho, cada professor é responsável pelo sucesso ou pelo insucesso de seus alunos, quando este não viabiliza o aprendizado levando em conta a diversidade de alunos com diferentes meios de aprendizagem.

.....
⁹ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

É fácil notar que tanto dentro ou fora de uma sala de aula, o professor pode fazer a diferença, ser muito querido e ter proximidade com seus alunos. A tecnologia veio para ajudar e fazer da nossa vida um tanto quanto mais fácil ou, pelo menos, viabilizar e minimizar as dificuldades, sejam elas a distância ou o horário.

O curso de Direito é um curso que mescla a teoria com a prática e necessita de interação entre os alunos, e todos com o professor, especialmente em aulas de prática forense.

Porém, a proibição para que seja realizado um curso de Direito na modalidade a distância esbarra no querer da Ordem dos Advogados do Brasil, que, por sua vez, julga que tal curso seria inviável nessa modalidade, ainda que a lei tenha abertura para tanto.

62 É bem verdade que já se pode ter 20% da carga horária na modalidade a distância¹⁰, ou seja, o Ministério da Educação já disciplinou essa medida. Se pode ter 20% da carga horária na modalidade a distância, seria possível o curso de Direito ser quase que totalmente na modalidade a distância, deixando para encontros presenciais nos polos as aulas práticas e a apresentação de trabalhos e provas.

Referências

FILATRO, A.; CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

.....
¹⁰ Portaria Ministério da Educação Nº 4.059, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004.

LELLIS, L. M. **Princípios constitucionais do ensino**. São Paulo: Lexia, 2011.

SUÁREZ, A. S. **Ensino que transforma**: princípios para o magistério de sucesso.
Artur Nogueira: Paradigma, 2013.

As novas tecnologias na educação e seus reflexos na escola, professor e aluno.

Marcia Batistoti¹

Haller Elinar Stach Schunemann²

Resumo: Neste artigo, reflete-se sobre as novas tecnologias na educação e o papel da escola em relação a essa nova prática educativa. Questionam-se as políticas públicas para o processo de democratização e acesso às mesmas. Fazem-se considerações sobre as condições de infraestrutura dos ambientes escolares, dos professores e alunos, que serão usuários dessas novas ferramentas pedagógicas. Reflete-se, ainda, sobre a formação do educador para enfrentar os desafios postos pela sociedade da informação e do conhecimento na inserção de um sujeito atuante no mundo do trabalho.

.....
¹ Pós-graduanda em Docencia Universitária, Unasp Campus Virtual. E-mail: marciabatistoti@yahoo.com.br

² Prof. Dr. Unasp-EC, Ensino Superior. E-mail: haller.schunemann@sp.unasp.edu.br

Palavras- chave: Novas tecnologias, educação, escola, alunos, formação de professores.

Abstract: In this article, we reflect on the new technologies in education and the school's role in relation to this new educational practice. Question is public policy for the democratization process and access to them. They make up consideration of the infrastructure conditions of the school environment, teachers and students, who are users of these new teaching tools. It is reflected also on the teacher education to meet the challenges posed by the information society and knowledge of inserting a subject active in the labor market.

Key words: New technologies, education, school, students, teacher training.

66

Introdução

Ao falarmos das tecnologias na educação em contexto escolar, é fundamental o papel que a aprendizagem e as novas tecnologias desempenham neste paradigma emergente que é o da sociedade da informação e do conhecimento. Assim, na sociedade atual, conceitos como aprendizagem, informação e conhecimento tornam-se indispensáveis numa escola que tem um papel decisivo na formação dos alunos.

Do ponto de vista conceitual, a questão mais importante é a integração destes dispositivos técnicos aos processos educacionais e

comunicacionais. Diante da inevitabilidade de se conviver com as tecnologias na educação, faz-se necessário analisar e refletir sobre os benefícios, as mudanças e os conhecimentos indispensáveis à adequada aplicação dessas tecnologias. Cada vez mais estamos diante de inovações tecnológicas que estão invadindo o nosso dia-a-dia, no entanto não temos parado para refletir em como introduzi-las em nossas aulas.

E por esse motivo procurou-se direcionar o artigo relacionando conceitos de autores como Levy (2000); Almeida (2003); Valente (1993/97); Nunes (2006); Fagundes (2007); Freire (1998) que afirmam o uso das tecnologias na formação de professores como sendo um instrumento poderoso na possibilidade da troca de saberes.

O presente artigo constitui uma relação teórica a respeito da influência dos avanços tecnológicos na aprendizagem do aluno, explicitando as abordagens usuais da educação e o papel do professor no ensino do aluno com o uso das tecnologias e informações, e se eles estão aptos e capacitados para um bom desempenho.

67

Um olhar crítico sobre as novas tecnologias na educação.

Percebe-se que a evolução das tecnologias digitais tem modificado tanto as relações na sociedade como as noções de espaço e tempo. Se antes levávamos dias ou até semanas para sermos informados de eventos distantes, hoje podemos ter a informação de forma quase instantânea. Acredita-se que essa realidade possibilita a ampliação do

conhecimento e, ao mesmo tempo, cria outras preocupações como a possibilidade da diminuição da privacidade e o excesso de informação. Nesse contexto, percebe-se uma grande necessidade da escola, que é levar professores e alunos a refletir de forma crítica sobre as implicações do avanço da tecnologia digital sobre a vida dos alunos.

Nota-se que o grande desafio para a escola implica em mudanças que vão desde a concepção de educação, de aprendizagem e de formação de professores, até a definição de políticas públicas que possam garantir a democratização e apropriação destas ferramentas em uma perspectiva crítica. Diante do exposto, sobre a importância das tecnologias na educação como facilitadora e promotora da aprendizagem, pode-se afirmar que ainda são muitos os desafios para a implantação das mesmas no ambiente da sala de aula, mas aos poucos estão surgindo ideias para a incrementação dessas tecnologias no ambiente escolar.

68

Formar professores para atuar nesta perspectiva inclui parâmetros que favorecerão esta mudança de postura frente à utilização das novas tecnologias, seja em formação inicial, continuada ou permanente.

Este processo de formação supõe uma competência técnica que não se desvincula da realidade e permite interagir diferentes aspectos da tarefa docente, estabelecendo a mediação entre o pedagógico, técnico-científico, sociopolítico e cultural, que como diz Levy (2000, p. 79),

O professor torna-se o ponto de referência para orientar seus alunos no processo individualizado de aquisição de conhecimentos e, ao mesmo tempo, oferece oportunidades para o desenvolvimento do processo de construção coletiva do saber através da aprendizagem corporativa. Sua competência deve deslocar-

se, no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento, sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão da aprendizagem.

Segundo Toledo (2002), a mídia é um “elemento natural, próprio da sociedade contemporânea”. Percebe-se com a experiência do dia-a-dia que os recursos midiáticos estão em constante processo de inovação e sofisticação. As mídias na educação e na formação de professores se impõem como uma necessidade, uma vez que o mundo está cada vez mais midiático. Entendem-se as potencialidades das mídias para formar uma geração crítica, por meio de uma educação para mídia, no entanto, necessita-se de um envolvimento na elaboração e na produção de conteúdos nesses meios.

Entende-se que hoje o grande desafio para os professores assumirem uma nova ação docente mediada pela tecnologia reside no fato de lidarem com alunos os quais já possuem conhecimentos tecnologicamente avançados e acesso ao universo de informações em múltiplos espaços virtuais e outros que se encontram em plena exclusão tecnológica, sem oportunidade de vivenciar e aprender nesta nova realidade. Acompanhar e aproveitar o progresso e as experiências de uns, garantindo, ao mesmo tempo, o acesso de outros às novas tecnologias é tarefa difícil, porém não está somente na competência do professor.

Para que uma tecnologia seja considerada educacional é preciso que os agentes de ensino avaliem as suas reais contribuições para a aprendizagem dos alunos. A utilização do computador como tecnologia educacional, não pode prescindir de uma reflexão mais ampla sobre a educação como ato político e social, na perspectiva do educador Paulo Freire,

onde se estabelece uma relação entre quem educa e quem aprende com o auxílio da tecnologia. Educar é primordialmente um ato humano, com dimensão política que implica fazer escolhas a partir de uma reflexão crítica (FREIRE, 1998). Seja por meio de celular, computador ou TV via satélite, as diferentes tecnologias já fazem parte do dia a dia de alunos e professores de qualquer escola. Contudo, fazer com que essas ferramentas de fato auxiliem o ensino e a produção de conhecimento em sala de aula não é tarefa fácil: exige treinamento dos mestres.

Nota-se que o uso do computador da internet e similares, têm mudado a vida de muitas pessoas por ser uma ferramenta agregada à vida cotidiana das pessoas. No cenário educacional não é diferente. Muitas das decisões do indivíduo ficam a mercê desses utilitários que se não existissem em suas vidas tornariam um caos e tudo seria impossibilitado pela falta desses equipamentos.

70

Considerações finais

Pode-se concluir que as tecnologias além de serem um recurso pedagógico interessante e importante para o professor, é uma ferramenta que torna a aprendizagem das crianças mais significativa e mais prazerosa, contribuindo inclusive para o bem estar do aluno, estimulando-o a vir para a escola. A velocidade com que a sociedade é transformada pelo surgimento das novas tecnologias, há a necessidade da transformação também no educador, pois esse fica refém da necessidade da reciclagem contínua. Não se deve deixar que essas

mudanças ocorridas pela tecnologia venham deixar de lado as maneiras de ministrar, ou seja, que as tecnologias tornem-se ponto chave, ou mesmo torne a principal fonte de conhecimento.

Isso significa que o professor precisa deixar de ser o repassador de conhecimento – um computador pode fazer isso e o faz muito mais eficientemente do que o professor – e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno (VALENTE, 1993, p.6).

Percebe-se não só a importância do professor- educador de envolver-se nos processos de formação que viabilizam o uso adequado dos recursos tecnológicos, mas também de percebermos a importância, a diversidade e a disponibilidade de outros recursos tecnológicos preexistentes. Certamente, talvez esteja aí, implícita, uma habilidade de extrema importância para o educador, que é a de integrar os recursos de tecnologia em prol de uma educação pluralista, que pretende possibilitar inúmeras situações desafiadoras tanto para o aprendiz, como para si próprio.

Teorizar sobre as interfaces entre o trabalho didático e as tecnologias e realizar interfaces na prática, possibilitando ao aluno uma compreensão dessa integração nos seus fazeres, é um grande desafio. Nesse sentido, faz-se necessário possibilitar meios para que professores construam suas práticas contextualizadas, coerentes e significativas. Sem criar e ensinar regras, estimulando o pensamento reflexivo, assim como instrumentalizando-os para o uso de meios, técnicas e tecnologias que medeiam um ensinar e aprender construtivo, e não unicamente transmissão de informações.

A temática foi de fundamental importância, pois trouxe um enfoque maior à questão do uso das novas tecnologias como auxiliadora

e facilitadora da aprendizagem das crianças. Além de ressaltar a contribuição das tecnologias como recurso pedagógico eficiente e rico para utilização, por parte dos educadores.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Práticas e formação de professores, na integração de mídias, Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” Programa salto para o Futuro, Setembro, 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/2pSTUFT>>. Acesso em: 24 out. 2015.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

72

LEVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed.34, 2000.

NUNES, J. B. C. **Tecnologias de informação e comunicação**: limites na formação e prática dos professores. In: GT – Educação e Comunicação / n. 16. 2006.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na Educação. **Pátio - Revista Pedagógica**. Ano 1, n. 1, p. 19-21.

_____. O uso inteligente do computador na educação. **Revista Pedagógica Pátio**. São Paulo: Artes Médicas Sul, maio-julho 1997, p. 19-21.

Desafios de ser um professor online

Yara Cristina Correia de Araújo Silva¹

Tânia Denise Kuntze²

Resumo: A Internet é parte atuante na vida diária de cada ser humano, seja em seus relacionamentos, no seu trabalho ou até mesmo como meio de comunicação com o mundo ao seu redor. Este artigo tem por objetivo relatar os desafios que um docente *online* enfrenta e como ele deve interagir com seus discentes na era digital, utilizando as ferramentas tecnológicas atuais. O professor deve reconhecer seu verdadeiro papel nessa nova fase. Segundo Moran (2007), “As

.....
¹ Pós-graduanda em Docência Universitária pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo — Campus Virtual.

² Doutora em Enfermagem pela Universidade de São Paulo. Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela Faculdade Adventista de Enfermagem. E-mail: tania.kuntze@unasp.edu.br.

funções do professor online aumentam a cada dia neste ambiente, exigindo do mesmo, uma maior capacidade de adaptação e muita criatividade diante de novas situações, propostas, atividades”. Ele deve trabalhar os saberes da educação em sua metodologia *online* compreendendo diferenças e interatividade. Como não concordar com Morin (2005) quando sustenta que o ser humano é formado por uma identidade complexa, individual, comum, transpessoal, mais do que terrena, cósmica? O professor tem este e muitos outros desafios nesta nova trajetória, mas “o mais significativo do que conhecimento é nunca perder a capacidade de aprender”. O professor é o mediador entre a ciência, saberes e alunos. Cabe então uma pergunta: como a tecnologia deve ser desenvolvida na transmissão de conhecimentos e que desafios o professor poderá ter?

74

Palavras-chave: Professores online; Internet; Ferramentas Tecnológicas; Saberes da educação; Desafios.

Abstract: The Internet is an active part in the daily life of every human being, whether in your relationships, in your work or even as a means of communication with the world around you. This article aims to report the challenges that an online teacher faces and how it should interact with their students in the digital age, using current technological tools. Teacher must recognize its true role in its new phase. According to Moran (2007), “The teacher functions increase every day in this environment, requiring the same, greater adaptability and creativity in new situations, proposed activities.” How

this should work the knowledge of education in its online methodology including differences and interactivity. And how not agree with Morin (2005) to maintain that the human being is formed by a complex identity, individual, common, transpersonal, more than earthly, cosmic. The teacher has this and many other challenges in this new trajectory, but “the most significant of which knowledge is never lose the ability to learn” The teacher is the mediator between science, knowledge and students. It is a question then be performed: how technology should be developed in the transmission of knowledge and challenges the teacher may have?

Keywords: Online teachers; Internet; Technological tools; Education; Knowledge; Challenges.

75

Hoje, em nosso meio, há uma ferramenta que veio para ficar: a internet. Essa nova era é virtual, e precisamos nos atualizar para continuar vivendo neste mundo. A internet está disponível para sanar todas as dúvidas, discussões, facilitando o acesso às informações, interatividade, pesquisas e exposições de conteúdo aprimorando o aprendizado dos interessados. Para nos conectarmos com o mundo virtual, precisamos de ferramentas e equipamentos adequados.

Cada dia mais, estamos sendo puxados freneticamente pelas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação). Há hoje, no Brasil, cidades com internet veloz, disponível gratuitamente com o intuito de garantir que as informações cheguem até as pessoas, basta saber

aproveitar. Existem pessoas que possuem intimidade com a internet e outras que têm medo de quebrar alguns paradigmas.

Elas precisam entender, que para a construção do conhecimento, não há barreiras. O bom profissional precisa se atualizar, buscar, interagir, compartilhar novos conhecimentos. O bom profissional não pode parar no tempo enquanto as tecnologias avançam. A educação online precisa de professores competentes, evoluídos e éticos. São muitas informações, visões, novidades. A sociedade torna-se cada vez mais complexa, pluralista e exige pessoas abertas, criativas, inovadoras, confiáveis (MORAN, 2007).

Professor online

76

A educação a distância é uma modalidade educacional utilizando-se da internet, cujo desenvolvimento das atividades educativas terão que ser efetuadas num ambiente virtual, e podem ser utilizados recursos tecnológicos de informação e comunicação para atingir os objetivos didático-pedagógicos. Precisamos compreender que somos professores aprendentes e aceitar a necessidade de estar sempre nos renovando.

Ao ensinar, aprendemos muito, sobretudo no ambiente virtual, onde o contato não é presencial, mas permite uma interação mais pessoal com cada um deles. Ao tentarmos reproduzir o que acontece no ensino presencial, no decorrer do ambiente virtual, deparamo-nos com situações e necessidades diferentes e temos a possibilidade de replanejar e reinventar nossos planejamentos e práticas.

Silva (2003) esclarece que “É necessário que o docente compreenda que num ambiente de aprendizagem virtual, os alunos, que são os usuários do sistema AVA, não precisam necessariamente participar como coautores da comunicação e da aprendizagem na qual a interatividade acontece, na dimensão comunicacional, desenvolve um ensino significativo, e a plataforma escolhida pode contribuir para isto”. O que chamamos AVA, ambiente de aprendizagem virtual, tem um significado bem maior, e demanda um envolvimento profundo do docente envolvido nesse ambiente virtual. Todo processo ocorre de forma contínua. Notamos, gradativamente, como e por que escolhemos aquele recurso ou aquela ferramenta, e qual a melhor maneira de nos relacionarmos nesse ambiente com os alunos, para que compreendam melhor o conteúdo.

Para Morin (2000),

O professor necessita entender que, além de muito importante, é seu dever preparar-se e educar-se sobre a cultura dos estudantes, para que as respostas às questões e dúvidas que serão levantadas por seus alunos sejam ensinadas e sanadas adequadamente, dirimindo as lacunas entre o mundo do professor e o mundo do aluno.

Segundo Nóvoa (2002), haveria mais três desafios da profissão docente: “a comunidade, a autonomia e o conhecimento que, segundo ele, não se constituem em desafios recentes, mas adquirem, hoje, novas configurações e precisam de respostas imediatas da parte dos professores”.

O autor também aponta três etapas interligadas. Primeira, a comunidade - associar, conectar e deixar-se ser conectado. Segunda, a

autonomia - estruturar e ordenar-se e permitir organizar-se. Terceira, o conhecimento - saber investigar, pesquisar e analisar-se. São estes pontos que redirecionam a presença dos docentes no espaço comunitário compartilhado da educação.

Nóvoa evidencia, também, a importância da formação de professores diante dos contextos em que nos encontramos. “As soluções encontradas nas épocas anteriores, já não atendem as expectativas às perguntas da atualidade, portanto cabe ao professor optar pela atualização de conhecimento, reconhecendo isto, como uma necessidade” (NÓVOA, 2002).

Toda e qualquer tecnologia deve ser utilizada somente se agregar valor ao ensino e à aprendizagem individual do aluno. Ela deve incentivar o desejo permanente de crescimento, a pesquisa de informações corriqueiras e técnicas, suscitar o debate, a discussão e o diálogo, a construção da reflexão pessoal. Muitos educadores que não se prepararam para as novas tecnologias, presentes na vida educacional, passaram a ter medo desse avanço, pois perceberam que, por falta de atualização, perderam seu espaço nos diferentes níveis educacionais.

Quando visualizamos o processo de formação inicial e de formação continuada dos educadores, e neste “ambiente” encontramos as TIC's, surge uma nova postura por parte do aluno-educador. Uma postura de abertura e de busca, ao mesmo tempo.

De acordo com Belloni (2006),

as responsabilidades docentes são conceituadas a partir do modo como as instituições se organizam, no entanto, podem ser agrupadas as funções docentes

em três grandes grupos: O primeiro é encarregado pela geração e realização da didática e materiais de ensino; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e do gerenciamento acadêmico (registro, avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pela orientação do estudante durante o crescimento de aprendizagem (tutoria, assistência e avaliação).

O professor que atua na docência online terá que ter uma perspectiva diferente quanto à aprendizagem de seus alunos e esta deve constituir o seu objetivo de atuação, visando a respeitar os diferentes estilos e ritmos de trabalho.

O trabalho colaborativo na universidade, no que se refere às etapas do projeto e realização das ações, no qual todos os implicados sejam parceiros e adeptos de aprendizagem nem sempre acontece como nos programas pedagógicos e manuais, assim “é preciso estar atento aos novos modelos e aprimorar-se em diferentes metodologias de ensino, mas sempre procurando realizar uma análise das práticas de ensino, sejam elas individuais ou coletivas (NÓVOA, 2002).

79

Ao estudar sobre esse assunto, chegamos à conclusão que o professor *online* não será um mero transmissor de informação, mas aquele que:

- ♦ Disponibiliza múltiplas experimentações, múltiplas expressões;
- ♦ Formula problemas;

- ◆ Provoca situações de aprendizagem;
- ◆ Arquiteta percursos, como a web designer etc.;
- ◆ Mobiliza a experiência do conhecimento sempre promovendo a interlocução dialógica e colaborativa entre seus alunos;
- ◆ Garante que, em seus conteúdos de aprendizagem, haja: intertextualidade, colaboratividade, interdisciplinaridade e usabilidade.

80 O docente online deve estar bem preparado intelectual e emocionalmente, necessita ter formação inicial e continuada específica para a docência na modalidade online, parceria e sintonia com o corpo técnico administrativo, uma boa equipe de suporte, todos conscientes dos seus papéis no processo pedagógico e de ambientes que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Os desafios do ambiente virtual

Na educação on-line, existe um ambiente virtual de aprendizagem, conhecido como AVA, onde o professor ensinará sua disciplina, utilizando este ambiente computacional. Este ambiente encurta as distâncias, possibilitando uma aprendizagem entre professor e aluno. Nele discorrem todo o processo, como: tarefas, informações, diálogos, debates, colaboração mútua, e vários encontros. O professor possui

posição de destaque, é o mediador, e também organizador desse ambiente virtual, fazendo com que se cumpram os objetivos do seu curso ou disciplina, desenvolvendo também a participação, interação e motivação dos seus alunos com sua disciplina. Usando as tecnologias da informática, o professor deverá desenvolver seus métodos de maneira adequada, atrativa, e ter domínio nessas tecnologias. Fazer com que sua prática e teoria pedagógica, associadas às tecnologias da informática, desenvolva de maneira adequada o aprendizado do aluno. Com a utilização dessa inovação tecnológica, que ele seja capaz de possibilitar o crescimento e a transformação dos seus alunos, para que possam explorar todas as potencialidades e crescer mais e mais em conhecimento.

O professor deverá preparar-se para lecionar *online*. A pedagogia da transmissão exigirá dele uma formação continuada e profunda, levando-o a modificar a sua prática docente, ficando claro que não basta ter o computador conectado em alta velocidade de acesso e amplo fornecimento de conteúdos para assegurar qualidade na educação.

Pois neste processo, o professor não será apenas um transmissor de conhecimento, será um mediador, disponibilizará aos seus alunos no ambiente virtual, várias atividades, que lhes permitam desenvolver competências e habilidades em diferentes saberes. Neste ambiente, o professor tem vários papéis, é facilitador, transmissor, mediador, colaborador, parceiro, instrutor, orientador etc. O professor terá que trabalhar as inteligências múltiplas dos alunos, formular problemas, incentivar a investigação no aprendizado, visando chegar ao seu objetivo no processo educacional.

Na docência *online*, o aluno também é convidado a rever seu papel; tendo em vista que a passividade e a receptividade refletem

o comportamento desejado no modelo de transmissão em que a reprodução pode ser traduzida em resultado de aprendizagem. Quando trabalhamos com disciplinas *online* desenvolveremos um aprendizado de mediação nas interfaces de comunicação síncrona ou assíncrona. O mediador (professor) deve ser capaz de motivar e orientar os alunos para uma melhor compreensão e colaboração no âmbito das informações, na construção da comunicação e do conhecimento.

Esse novo papel, professor *online*, requer muito trabalho como coordenador facilitador. Ele terá como tarefa inicial sensibilizar seus alunos para a importância do conteúdo, mostrando entusiasmo e atenção aos interesses deles e isso não é fácil. O professor, que antes estava acostumado a ter um papel central no processo de aprendizagem, agora se vê como um provocador e motivador dela, e sairá do centro das atenções, dando espaço e voz aos seus alunos. Nem todos estão preparados para essa mudança de papel.

Conforme enfatiza Moran (2007),

Não é mais aceitável um professor acomodado, com aulas ultrapassadas que não atraem o jovem aluno que utiliza com facilidade as tecnologias da informação e Comunicação (TIC) fornecidas pelo mundo contemporâneo. A educação tem que ser melhor, ela precisa surpreender o aluno, cativar, conquistar ainda mais os estudantes a todo o momento. A educação precisa fazer com que o aluno se encante e se entusiasme com a aprender, precisa seduzir e apontar possibilidades e na busca de realizar novas descobertas e práticas. O conhecimento somente se torna real, quando os desafios são vistos e vencidos, de atividades que sejam importantes e aceitas pelos alunos, que excitam a curiosidade, a imaginação e a criatividade.

Considerações finais

Não podemos deixar as tecnologias em segundo plano na educação. Toda e qualquer inovação tecnológica deve ser acompanhada pela inovação pedagógica. É muito importante o potencial das novas tecnologias para a educação, principalmente se integradas em ambientes onde professores e alunos pesquisam e aprendem juntos, visando à construção da aprendizagem.

Toda e qualquer tecnologia deve ser utilizada somente se agregar valor ao ensino e à aprendizagem individual do aluno. Ela deve incentivar o desejo permanente de crescimento, a pesquisa de informações corriqueiras e técnicas, suscitar o debate, a discussão e o diálogo, a construção da reflexão pessoal. Muitos educadores que não se prepararam para as novas tecnologias, presentes na vida educacional, passaram a recear esse avanço, pois perceberam que, por falta de atualização, perderam seu espaço nos diferentes níveis educacionais.

Para quem não estava acostumado com a tecnologia, é desesperador, mas quando constatam que essa é uma ferramenta indispensável ao aprendizado, começam a se acalmar. Conhecer é, também, mudar nosso modelo mental, buscar ultrapassar as dimensões das barreiras educacionais para chegarmos à abordagem principal, à aprendizagem total. Mas é preciso nunca esquecer e ter plena consciência de que cada pessoa é um ser único, dotado de uma singularidade peculiar.

O desafio hoje é ensinar e aprender com as TIC's. A informação, a comunicação pelas TIC's é o mais importante recurso de agregação de valor do conhecimento na sociedade atual. Nosso futuro

é criado com o que pensamos, dizemos, sentimos e agimos e nosso maior desafio é motivar e envolver o estudante com o seu próprio conhecimento. Isso pode acontecer com a mediação do professor no ambiente virtual. Basta ter comprometimento e acreditar.

Referências

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

84

_____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papyrus, 2007.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Os novos pensadores da educação. **Revista Nova Escola**, n. 154, ago. 2002.

SILVA, M. (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

O docente e o uso da tecnologia

Amanda Pires Rocha Barbosa¹
Andressa Jackeline de Oliveira Mario e Paiva²

Resumo: Com o crescimento dos recursos e ferramentas da tecnologia, deparamo-nos cada vez mais com a necessidade de o docente utilizá-las no exercício da sua profissão. O objetivo deste artigo é abordar a questão da formação e capacitação docente para o uso da tecnologia como ferramenta mediadora no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um estudo descritivo que utiliza como fonte de dados uma pesquisa bibliográfica sobre a tema. Do estudo realizado,

.....
¹ Pós-graduanda em Docência Universitária pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo — Campus Virtual.

² Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo. E-mail: andressa.oliveira@unasp.edu.br.

fica a concepção de que um programa de capacitação torna-se impulso e dinamiza a ação docente, e, quando bem aplicado, possibilita intensificar o progresso dos métodos pedagógicos desenvolvidos.

Palavras-chave: Tecnologia; Docente; Formação.

Abstract: With the growth of resources and technology tools we are faced increasingly with the need for teachers to use them in the exercise of their profession. The purpose of this article is to address the issue of teacher education and training in the use of technology as a mediating tool in the teaching- learning process. This is a descriptive research using as a data source a literature search on the subject. The study is to design a training program becomes the impetus and dynamism in facilitating the teaching action, and when properly applied provides step progress of developed teaching methods.

Keywords: Technology; Teacher; Formation.

Introdução

Diante das novas tecnologias, são exigidas novas competências e novas formas de aprender, assim como de se realizar o trabalho pedagógico de forma inovadora. Justifica-se, por isso, o desenvolvimento contínuo do docente para atuar nesse contexto em que a tecnologia é uma peça mediadora no método de ensino-aprendizagem.

Na nova sociedade, são acrescentados alguns papéis à figura do professor e outros são revistos, como o de guia dos discentes na busca por conhecimento e no desenvolvimento de suas aprendizagens. O próprio ambiente de aprendizagem se torna o espaço para a atuação coletiva (aluno-professor/aluno-aluno) onde se torna possível trabalhar os novos recursos oferecidos pela tecnologia e a redefinição de objetivos.

A prática pedagógica contemporânea necessita de um professor preparado para trabalhar, e bem capacitado para lidar com o corpo discente e com a nova problemática que está presente no dia-a-dia da sociedade.

Desenvolvimento

A sociedade atual passa por constantes mudanças com expressivo destaque para uma intensa valorização da informação. O reconhecimento de que fazemos parte de uma sociedade cada vez mais tecnológica deve vir acompanhado pela conscientização da necessidade de se incentivar a inclusão nos currículos, de competências e habilidades para lidar com as novas tecnologias. Nesse contexto, a educação requer uma abordagem diferente, uma vez que o elemento tecnológico não pode ser ignorado.

Para Mercado (1998), na Sociedade da Informação os processos de investimento no conhecimento adotam um papel de destaque e passam a demandar um profissional criativo, crítico, com habilidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de se aceitar como indivíduo. Diante disso, compete à educação construir esse profissional e, para isso, ela não se baseia exclusivamente na educação que o professor

transmite ao aluno, mas também na edificação do conhecimento por parte do aprendente e no desenvolvimento de novas competências, como criatividade, aptidão de inovar, inventar o novo a partir do conhecido, adequabilidade ao novo, comunicação e autonomia.

Em face desta situação de construção e valorização da informação e da importância de se formar um profissional com um papel de destaque na sociedade, Mercado (1998) destaca que as instituições educacionais encaram o desafio não somente de incorporar as novas tecnologias como conteúdo do ensino, mas também de reconhecer o posicionamento que os alunos demonstram ter diante dessas tecnologias para assim organizar, desenvolver e adequar às práticas pedagógicas da instituição para que seja promovido o comportamento reflexivo diante dos conhecimentos e do uso das tecnologias.

88

Para Miranda (2007), uma educação tecnológica real busca ensinar aos estudantes a história das diferentes tecnologias e dos seus inventores, das suas implicações econômicas, sociais e psicológicas e ainda de como elas reconstruíram o mundo e continuam a refazê-lo.

As percepções que possuímos sobre a tecnologia e sobre a educação tecnológica tendem a influenciar as relações dos indivíduos diante das tecnologias e da sociedade tecnológica em si. É importante desenvolver uma consciência tecnológica tanto nos estudantes quanto em seus formadores. Já existe a tendência de se relacionar a tecnologia ao uso de ferramentas que facilitem o dia a dia, a rotina quer seja no trabalho, em casa ou no lazer. Por essa razão, abre-se o caminho para se utilizar a educação tecnológica como um meio para se aprender a usar essas ferramentas com mais competência, buscando enfatizar o aprendizado das novas tecnologias.

Incorporar as novas tecnologias enquanto conteúdo de ensino é um meio para se buscar uma maior ligação entre os contextos de ensino e as culturas que se desenvolvem fora do âmbito didático-pedagógico (MERCADO, 2002).

Pensando no uso da tecnologia como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem, Quartiero (apud ROSA, 2013, p. 220) destaca que:

é importante levar em conta três aspectos que determinam suas potencialidades e sua efetividade no espaço escolar: primeiro, verificar a validade da incorporação da tecnologia na aula; segundo, refletir, com os professores, os objetivos, os métodos e os conteúdos de tais experiências e os métodos de avaliação de sua eficiência; terceiro, proporcionar aos professores a capacitação técnica elementar, sem querer formar especialistas.

89

Levando em conta as novas potencialidades e desafios, e a necessidade da constante participação dos componentes formadores do núcleo institucional, destacando aqui os professores, Rodrigues (2009) afirma ser importante manter as práticas pedagógicas atualizadas por causa desses novos desafios, não se pensando em utilizar as tecnologias constantemente, mas acompanhando de forma consciente a mudança constante da civilização que questiona fortemente as formas institucionais, seus pensamentos e a tradição dos sistemas educacionais tradicionais e, principalmente, os papéis de professor e de aluno.

Partindo de um contexto de mudança, e da importância de que a figura do professor possua características ímpares para a utilização

das tecnologias no meio educacional, Mercado (2002) frisa a necessidade de que o professor saiba orientar os alunos sobre onde deverão ser feitas as coletas de informação, e como essas deverão ser tratadas e utilizadas. O autor destaca a necessidade de se “estimular a pesquisa e colocar-se a caminho com o aluno e estar aberto à riqueza da exploração, da descoberta de que o professor também pode aprender com o aluno” (MERCADO, 2002, p.16)

As tecnologias têm favorecido mudanças na postura do docente. O autor afirma que ela é capaz de ajudar a estabelecer uma ligação entre os conhecimentos acadêmicos adquiridos e vivenciados, e possibilita a troca de experiências e ideias, onde diversas vezes o professor se coloca na posição do aluno e aprende com sua experiência.

Estudos comprovam que a utilização das tecnologias de forma constante no ambiente educacional, sem alterar os métodos e estratégias de ensino delineadas anteriormente, não gera resultados satisfatórios no aprender do estudante.

Por mais facilidade de acesso e diversidade tecnológica existentes nos dias de hoje, é possível encontrar com facilidade instituições que não se preparam para lidar com essa nova postura no aprender a ensinar. Instituições essas que não estão adequadas fisicamente para a necessidade tecnológica atual, não adequam sua metodologia de ensino a essas necessidades, e, até mesmo, não fornecem formação continuada ao seu corpo docente.

A inadequação tecnológica no ambiente educacional por parte da instituição atinge diretamente o professor, porém, há diversos relatos de fatores que impedem ou dificultam o uso das tecnologias na

prática docente, e, até mesmo, a postura que ele possui frente à integração inovadora das tecnologias.

Miranda (2007) destaca duas razões para se acrescentar as tecnologias no ambiente educacional sem se alterar as práticas habituais de ensinar. A primeira foca a falta de proficiência manifestada por grande parte dos professores no uso das tecnologias. Diversos estudos têm concluído que a maioria dos professores considera a falta de recursos e de formação, os dois obstáculos principais ao uso das tecnologias nos métodos pedagógicos. A segunda razão prende-se ao fato de a integração inovadora das tecnologias exigir energia de reflexão e de transformação de percepções e métodos de ensino, o que a maioria do corpo docente não está disposta a fazer.

No geral, os professores têm dificuldade em dominar as tecnologias, e tentam se doar o máximo a essa tarefa, porém, muitas vezes, se portam com uma postura repressiva, repetidora e controladora. Muitos deles tentam mudar, porém não sabem como, além de não se sentirem preparados para conhecer com segurança (ROSA, 2013).

Moran (apud ROSA, 2013, p. 222) afirma que “é importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades e de avaliar”.

Olhando para a necessidade de uma formação continuada, Rodrigues (2009) afirma que os saberes profissionais dos docentes são adquiridos ao longo do tempo. A vida escolar produz uma bagagem de conhecimentos, formada durante os anos de imersão em seu ambiente de trabalho antes de se tornar formalmente um professor. Como aluno, o docente passa pelos cursos de formação sem alterar suas crenças anteriores sobre o ensino. Quando iniciam o trabalho

como professores, reativam essas crenças para solucionar seus problemas no ambiente educacional. Para a autora, “dada a complexidade do meio tecnológico, as atividades de aproximação entre docentes e tecnologia devem ocorrer, de preferência, nas licenciaturas e nos cursos de pedagogia” (RODRIGUES, 2009, p. 06).

Com as novidades tecnológicas, novas formas de aprender, novas competências são demandadas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são indispensáveis e, essencialmente, é imprescindível formar, ininterruptamente, o novo professor para operar neste ambiente em que a tecnologia serve como intercessora no processo ensino-aprendizagem (MERCADO, 2002, p. 03).

Mercado (2002) descreve o processo atual de preparação de professores, como formado por cursos ou treinamentos com pequena duração, possibilitando assim a oportunidade de exploração de determinados programas, sendo papel do professor o desenvolvimento de atividades junto aos alunos por essa nova ferramenta, sem que o docente tenha a chance de avaliar as potencialidades e as dificuldades de uso na prática pedagógica.

O autor esclarece que um programa de formação continuada oferece ao professor as condições de construir conhecimento sobre as novas tecnologias, compreender a melhor forma de integrá-las na sua prática pedagógica, além de o tornar capaz para superar barreiras pedagógicas ou administrativas, possibilitando assim a mudança de um sistema de ensino fragmentado para uma abordagem mais integrada com foco na resolução específica de problemas do interesse do aluno. Mercado (2002, p. 05) ainda destaca que o processo precisa:

criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e as experiências vividas durante sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetos pedagógicos que se dispõem a atingir.

Diante disso, espera-se que o docente ajude a alinhar a rede para o desenvolvimento da aprendizagem e que saiba manejar as mudanças culturais das novas eras, utilizando-as a seu favor, pelo uso das tecnologias. Que a ação educacional, mesmo diante da necessidade de crescimento e pesquisa nessa área, siga na direção concreta para formação e desenvolvimento dos professores, e possibilite o oferecimento de alguns parâmetros para o exercício da docência.

Considerações finais

As tecnologias originaram grandes benefícios, tratando-se de progresso científico, lazer, comunicação, além da procura e produção do conhecimento. Dessa forma, um programa de formação torna-se impulso e dinamiza o favorecimento da ação docente, e quando bem empregado, permite intensificar a melhoria dos métodos pedagógicos desenvolvidos. É necessário que o professor vença o receio de utilizar as tecnologias no exercício da docência e assuma as mudanças geradas com esse comportamento. Dessa forma, as dificuldades descritas podem ser superadas se utilizar o potencial educativo existente nas tecnologias.

A formação continuada surge como uma figura que necessita de aperfeiçoamento constante, e que possibilita ao docente os saberes necessários e a procura de opções que aprimorem constantemente sua ação. Assim, há promoção de aprendizagem e a demonstração clara de que sempre há o que se aprender. O programa de formação é um elemento eficaz da profissionalização docente. Ele contribui para o desenvolvimento da independência profissional e intelectual dos educadores e da construção de competências, mesmo diante das modificações constantes que acompanham os novos conhecimentos adquiridos durante a atuação profissional, o que vem a melhorar essa prática.

Referências

MERCADO, L. Formação Docente e Novas Tecnologias. In: CONGRESSO RIBIE, IV. **Anais do congresso**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://bit.ly/2qmw4j5>>. Acesso em: 11 de out. 2015.

_____. **Novas Tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002. Disponível em: <<http://bit.ly/2pp72AA>>. Acesso: 11 de out. 2015.

MIRANDA, G. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Revista de Ciências da Educação**, n. 3, p. 41 a 50, mai/ago de 2007. Disponível em: <<http://bit.ly/2pG6Pfn>>. Acesso: 11 de out. 2015.

RODRIGUES, N. Tecnologias da Informação e comunicação na educação: um desafio na prática docente. **Fórum Linguístico**, v. 6, n. 1, p. 1-22, 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2oEvBfj>>. Acesso: 11 de out. 2015.

ROSA, R. Dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 1, p. 214-227, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2pbu4g3>> Acesso em: 12 de out. 2015.

Recursos computacionais no processo de ensino-aprendizagem: contexto do paradigma emergente na educação

Luciane Nakasato Madalena Ferri¹

Andressa Jackeline de Oliveira Mario e Paiva²

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a importância dos recursos computacionais no contexto do paradigma educacional emergente, tendo como pano de fundo o grande aumento das novas tecnologias e sua relação com a prática pedagógica. Nosso foco são os ambientes virtuais de ensino na Internet. Como fundamentação teórica, exploramos os conceitos da aprendizagem colaborativa e do construtivismo na educação. Nossa reflexão enfatiza a importância de os professores estarem

.....
¹ Pós-graduanda em Docência Universitária pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo — Campus Virtual.

² Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo. E-mail: andressa.oliveira@unasp.edu.br.

conscientes sobre as abordagens de ensino e aprendizagem e sua relação com os recursos computacionais para um uso mais eficiente deles como ferramenta de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Recursos computacionais; Paradigma emergente; Internet; Construtivismo; Ambientes virtuais.

Abstract: This article aims at discussing the importance of computerized resources in the context of the emerging educational paradigm, having as background the ever increasing development of new technologies and their relation to the teaching practice. Our focus was on the virtual teaching environments and the Internet. As theoretical underpinnings, we drew on the concepts of collaborative learning and on constructivism in education. Our reflection stresses the fact that teachers must be aware of the different approaches about the teaching-learning process, and their relation with computerized resources in order to use them efficiently as useful teaching tools.

Key Words: Computerized resources; Emerging paradigm; Internet; Constructivism; Virtual environments.

Introdução

Vivemos em uma sociedade que tem passado por mudanças num ritmo acelerado. Novas tecnologias, especialmente sistemas multimídia

interativos, surgem desafiando todos os campos profissionais, inclusive o educacional. É por essa razão que vemos a importância dos recursos computacionais como ferramenta interativa no processo de ensino-aprendizagem. Faz-se necessário, portanto, que professores e alunos conheçam como melhor aproveitar esses recursos. Por isso, pretendemos discutir, neste artigo, sobre os recursos computacionais no contexto do paradigma emergente, a era digital e a aprendizagem colaborativa e seus quatro pilares, a tecnologia como ferramenta para essa aprendizagem e os princípios procedimentais no uso da tecnologia da informação. Será apresentado o desenvolvimento dos recursos computacionais no contexto das abordagens de ensino-aprendizagem.

Ademais, o tema é instigante e desafiador, pois a tecnologia é uma ferramenta importante e necessária hodiernamente e, de certo modo, pouco explorada.

Os recursos computacionais no contexto do paradigma emergente

Os recursos tecnológicos, no contexto do paradigma emergente, representam, segundo Behrens (2000), a aliança entre as abordagens construtivista, interacionista e sociocultural. A autora ressalta que a Educação é a base das expectativas para o corrente século. Por ela, espera-se fundamentar o desejo humano de “justiça, paz, solidariedade e liberdade” (p. 67). Nesse contexto, o educador é desafiado a encarar a chegada da chamada “sociedade do conhecimento e da globalização” (p. 67) com seus desenvolvimentos tecnológicos.

Tamanha é a relevância, que Behrens (2000) chama a atenção também para o fato de que, enquanto os países ficam cada vez mais interdependentes, a sociedade volta-se cada vez mais para o desenvolvimento intelectual e tecnológico, deixando, gradativamente, o materialismo de lado. Conforme a autora, a sociedade tem se aderido à ideia de totalidade do conhecimento em vez de sua fragmentação, como tem sido o caso nos últimos séculos. A autora destaca que a formação acadêmica deve deixar de focar a competição e o individualismo materialista e valorizar uma prática docente não autoritária, a responsabilidade, a sensibilidade e o senso de justiça e igualdade.

Além disso, o foco da prática profissional deve ser não mais o ensinar, mas o aprender a aprender, tanto da parte dos docentes quanto dos alunos, visto que, nessa era de globalização, é impossível absorver todo o conhecimento existente, principalmente durante a formação acadêmica. Portanto, faz-se necessário entender que a passagem pela universidade não é o fim da aprendizagem, mas somente o seu início. Nesse contexto, os recursos computacionais são de grande auxílio para tornar possíveis novos caminhos no processo de ensino e aprendizagem.

100

A era digital e a aprendizagem colaborativa

Em nossa era digital, o modelo tradicional de aprendizagem, de natureza transmissiva, mostra-se bastante impróprio, tanto é verdade que Behrens (2000) argumenta que os recursos tecnológicos do

mundo digital vêm somar-se à linguagem oral e a escrita na construção de um aprender mais significativo.

Os quatro pilares da aprendizagem colaborativa

Ao abordar os quatro pilares que sustentam a aprendizagem colaborativa, Delors (apud BEHRENS, 2000), os descreve como: o aprender a conhecer, que aponta para a necessidade de conhecer o mundo em que vivemos; o aprender a fazer, que, em seu sentido mais amplo, vai além da mera repetição de tarefas propostas e engloba o fazer de forma analítica e autônoma; o aprender a viver juntos, com ênfase na convivência e interdependência humana em relação ao trabalho coletivo e às parcerias; e o aprender a ser, que tem o seu foco no desenvolvimento integral do aluno, alertando-o quanto ao consumismo, ao materialismo e ao egocentrismo. A escola e a família, utilizando-se de ferramentas tais como a curiosidade, o interesse e os problemas encontrados no dia a dia, têm a função de possibilitar o desenvolvimento desses quatro pilares, para entregar à sociedade cidadãos capazes de transformar sua realidade e a dos que o cercam.

101

A tecnologia como ferramenta para a aprendizagem colaborativa

Behrens (2000) ressalta que a tecnologia computacional e a informática constituem recurso auxiliar em diversas áreas do

conhecimento, pois o acesso a elas atrai o aluno à pesquisa, amplia sua interação com os colegas e o envolve com os problemas atuais da sociedade e do mundo. Seabra (apud BEHRENS, 2000) enumera os seguintes programas de informática que fomentam a aprendizagem colaborativa e oferecem exercícios e treinamento em diferentes áreas do conhecimento:

- ◆ Programas tutoriais: são blocos de informações organizados de forma pedagógica;
- ◆ Aplicativos: como planilhas eletrônicas, processadores de texto e gerenciadores de banco de dados que desempenham funções específicas;
- ◆ Editores de texto: são programas com recursos variados para criar ou modificar textos, permitindo o uso de imagens. Programas de criação de apresentação, que possibilitam deixar textos e imagens num formato próprio para apresentações públicas;
- ◆ Programas de autoria: que permitem a criação de programas por pessoas sem conhecimento profundo dessa área;
- ◆ Jogos: são atividades pedagógicas que proporcionam momentos de lazer;
- ◆ Simulações: são programas que simulam situações difíceis ou perigosas, possibilitando ao aprendiz treinar seu raciocínio para enfrentá-las na realidade.

Princípios procedimentais no uso da tecnologia da informação

Ao se tratar de princípios no uso da tecnologia da informação, Chikering e Ehrmann (apud BEHRENS, 2000) enumeram sete princípios. Assim, temos: (i) contato entre estudantes e universidades; (ii) cooperação entre estudantes, facilitando a formação de grupos de estudo, independente da distância; (iii) aprendizagem colaborativa, permitindo o acesso a um número ilimitado de informações, e ajudando no desenvolvimento da autonomia, criticidade do aluno; (iv) retorno e respostas imediatas, permitindo que o aluno acompanhe seu próprio rendimento; (v) ênfase no tempo para as tarefas, aumentando o tempo de contato com o professor e a orientação e monitoramento das atividades propostas, independente de horário e local em que ele esteja; (vi) criação de altas expectativas para estimular o aluno na busca autônoma de soluções para os problemas do cotidiano; (vii) respeito aos talentos, aos diferentes modos de aprender e ao ritmo próprio de cada um na construção do conhecimento.

103

O desenvolvimento dos recursos computacionais no contexto das abordagens de ensino-aprendizagem

Existe uma relação entre o desenvolvimento dos recursos computacionais e o desenvolvimento das diferentes correntes pedagógicas. Barros e Cavalcante (2000) comentam que é necessário voltar o

olhar para as teorias de ensino-aprendizagem se quisermos ter uma correta interpretação psicológica, educativa e social do uso dos recursos computacionais e seu impacto em sala de aula bem como solucionar as controvérsias existentes sobre o assunto.

A primeira corrente que marcou o uso de recursos computacionais foi o behaviorismo. Segundo esse modelo, a aprendizagem acontece pela memorização, repetição, correção e reforço positivo. Barros e Cavalcante (2000) comentam que no final dos anos 50, Skinner construiu uma máquina, a Skinner 53, que atendia às exigências desse método, pois expunha conceitos sobre determinado assunto e perguntas às quais o aluno tinha que responder. O assunto seguinte só era disponibilizado se a resposta estivesse correta. Foi a partir desse modelo que foram desenvolvidos os primeiros sistemas de computador com fins pedagógicos. Esses softwares educacionais ainda são muito usados atualmente, mas recebem muitas críticas, pois não promovem a autonomia do aluno nem a interação dos alunos entre si e com o professor.

A segunda corrente é o construtivismo que ficou conhecido nos meios educacionais como *construtivismo* e seus autores mais importantes foram Jean Piaget e L. S. Vygotsky, que deram origem, respectivamente, a duas correntes: o *construtivismo interacionista* o *construtivismo sócio-interacionista*. Influenciados por essas novas visões, pesquisadores da Informática e da Educação se uniram e criaram os Sistemas Tutores Inteligentes (STI), que orientavam os alunos, mas davam-lhes uma certa liberdade para que construíssem seu próprio conhecimento.

Cada modelo mencionado, anteriormente, deu sua contribuição no desenvolvimento dos recursos computacionais. O *construtivismo*

interacionista de Piaget via a aprendizagem como o resultado do cumprimento de etapas de acordo com o desenvolvimento mental do aluno, valorizando a construção do conhecimento individual e cabendo ao professor auxiliar o aluno nesse processo de descobertas. Barros e Cavalcante (2000, p. 26) destacam que com o surgimento do construtivismo piagetiano, “surgiram sistemas computacionais de acesso não-linear à informação (os hipertextos), que, aliados às técnicas emergentes da Inteligência Artificial, passaram a possibilitar formas diversas de buscar informações e construir conhecimentos mais adaptáveis às características cognitivas dos alunos”. Assim, a Educação e a Informática se uniram e pesquisadores das duas áreas passaram a propor “um novo conceito em sistemas informatizados para a educação, os Sistemas Tutores Inteligentes (STI)”.

Quanto ao *construtivismo sócio-interacionista* de Vygotsky, este enfoca interação entre os sujeitos e ambiente. De acordo com esse modelo, “o processo de aprendizagem estava diretamente relacionado à interação do indivíduo com o meio externo (meio este que levava em conta não apenas os objetos, mas os demais sujeitos)”. Dentro dessa perspectiva, “a inteligência humana é constituída através de ferramentas culturais, tais como a linguagem, que são o legado de gerações passadas e, portanto, só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva sócio-histórica da cognição” (BARROS; CAVALCANTE, 2000, p. 26). Ademais, o aprendiz é visto como “parte de um grupo social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserido”. Com base nesse novo paradigma,

aliado à chegada da Internet nas escolas, “vislumbrou-se [...] uma nova perspectiva de aplicação da informática em Educação”. As autoras ressaltam que “a Internet propicia a troca de experiências, de dúvidas, de materiais, as trocas pessoais, tanto de quem está perto como longe geograficamente” (BARROS; CAVALCANTE, 2000, p. 26-28).

Em suma, com o advento de novos paradigmas na Educação, particularmente os construtivistas, os recursos computacionais passaram a ter nova roupagem e novas concepções muito diferentes da máquina proposta para ensinar no final dos anos 50. Hoje podemos falar de hipertextos, correio eletrônico, chats, videoconferências, Ambientes Virtuais de Estudo (AVE), que aliam hipertextos e ferramentas de comunicação. Enfim, temos à disposição os mais variados recursos oferecidos pela Internet que vêm provocando novas atitudes da parte de professores e alunos, que agora podem trabalhar em interação em esferas específicas de ação que promovem a autonomia do estudante em seu processo de aprendizagem.

Conforme observamos, diferentes concepções de ensino-aprendizagem influenciaram o desenvolvimento de recursos computacionais distintos. No entanto, convém lembrar que “os recursos computacionais não apresentam uma forma didático-pedagógica única”. O uso que se pode fazer de um recurso computacional “parece estar muito mais relacionado às concepções do professor que ensina, do que do recurso computacional em si mesmo” (BARROS; CAVALCANTE, 2000, p. 30). Lewis (1993) e Woodward (1996) enfatizam a necessidade de haver, da parte do professor, uma mudança de mentalidade, que envolve mudanças de visões de ensino-aprendizagem,

entre outras. Se isso não ocorrer, como aponta Barros e Cavalcante (2000, p. 30), “é possível usarmos uma nova tecnologia como as que, hoje, se apresentam [...] numa perspectiva tradicional, como a de Skinner, ou construtivista sócio-interacionista, como a de Vygotsky”.

Considerações finais

Ressaltamos, neste artigo, o grande aumento de novas tecnologias e seu impacto sobre a educação, e o que isso implica na prática pedagógica dos professores e no processo de aprendizagem dos alunos. Nessa época de alta virtualização nas instituições, procuramos apresentar o papel fundamental que os recursos computacionais desempenham.

Procuramos fornecer uma visão ampla das tendências contemporâneas em educação, entendida hoje como fazendo parte de um novo paradigma emergente. Esse paradigma procura romper com as amarras da educação tradicional mediante a adoção de abordagens construtivistas, interacionistas e socioculturais.

Destacamos também o fato de que vivemos numa sociedade de conhecimento e como os recursos computacionais constituem ferramentas indispensáveis para se ter acesso à variedade de informações disponibilizadas em diferentes fontes. O conhecimento não pode ser visto como o monopólio de uns poucos, especialmente na era digital.

Neste contexto, a aprendizagem colaborativa permite uma parceria entre professores e alunos num processo no qual se ajudam mutuamente na busca pela construção do conhecimento e da

transformação da realidade. Nesse processo colaborativo, os recursos tecnológicos permitem que alunos e professores aprendam a encontrar respostas a problemas com que nossa sociedade se defronta.

Acreditamos que os recursos computacionais não são um elemento para perpetuar modelos mecanicistas, fragmentados da educação e da construção do conhecimento em geral; ao contrário, eles devem ser vistos como ferramentas para fomentar a aprendizagem colaborativa, ampliar a interação entre professores e alunos e alunos entre si. Com essa postura, estaremos em melhores condições de nos firmar nos quatro pilares da aprendizagem colaborativa discutidos por Behrens (2000): o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser.

108

Procuramos ressaltar a importância do papel do professor ao ele usar e incentivar o uso de recursos computacionais. Concordamos plenamente com Barros e Cavalcante (2000, p. 30) ao observarem que “é possível usarmos uma nova tecnologia como as que, hoje, se apresentam [...] numa perspectiva tradicional”. A partir dessa preocupação, contextualizamos o desenvolvimento dos recursos computacionais à luz das abordagens de ensino-aprendizagem, iniciando com o behaviorismo e enfocando o construtivismo, quer seja em sua vertente piagetiana ou vygotskiana. Nossa análise apontou esse modelo como o mais condizente com o paradigma emergente e a aprendizagem colaborativa.

Esperamos que este trabalho tenha contribuído para uma melhor compreensão da relevância dos recursos computacionais no processo de ensino-aprendizagem. Esperamos também que

professores e alunos tenham adquirido uma consciência maior da importância de adotar novos paradigmas em sua prática pedagógica ou prática estudantil.

Referências

BARROS, S.; CAVALCANTE, P. S. Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino-aprendizagem. In: NEVES, A.; CUNHA FILHO, P. C. (Orgs). **Projeto Virtus: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço**. São Paulo: Editora da Universidade Anhembi Morumbi, 2000.

NEVES, A.; CUNHA FILHO, P. C. (Orgs). **Projeto Virtus: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço**. São Paulo: Editora da Universidade Anhembi Morumbi, 2000.

109

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

CHIKERING, A. W.; EHRMANN, S. **Implementing the seven principles: technology as lever**. 1999. Disponível em: <<http://bit.ly/2pINMjI>>. Acesso: 2 dez. 2015.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir — relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez/Unesco, 1998.

LEWIS, M. **The lexical approach**. London: Language Teaching Publications, 1993.

SEABRA, C. **Software educacional e telemática**: Novos recursos para a escola. 1994. Disponível em: <<http://bit.ly/2p9AY33>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

WOODWARD, T. Paradigm shift and the language teaching profession. In: WILLIS, D.; WILLIS, J. (Eds). **Challenge and change in language teaching**. Oxford: Heinemann, 1996.

A apresentação de uma pedagoga na UNAVEM III: um relato de experiência

Ana Fátima Barbosa¹
Helder de Melo Moraes²

Resumo: De 1988, com a UNAVEM I (United Nations Angola Verification Mission I), seguida pela UNAVEM II, a UNAVEM III e MONUA (United Nations Observer Mission in Angola), à 1997, a ONU esteve presente em Angola com o objetivo de promover um acordo entre as partes beligerantes para que a guerra civil finalmente terminasse. Foi durante a UNAVEM III que a autora prestou serviço

.....
¹ Pós-graduanda em Docência Universitária pelo Centro Universitário Adventista (Unasp) — Campus Virtual. E-mail: annas.barbosa@gmail.com.

² Mestre em Comunicação e Mercado pela Faculdade Cásper Líbero. Graduado em Relações Públicas e Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: helder.moraes@ucb.org.br.

à ONU, em uma Quartering Área (Área de Aquartelamento), a de número 13, na província de Moxico, à leste do país. Este artigo relata tal experiência, não pretendendo discutir questões polêmicas que emergem ao se falar das missões de paz ocorridas em Angola. As fontes pesquisadas não mencionam pedagogos como parte dos recursos humanos que participaram das Missões de Paz em Angola ou outras, mas eles estavam lá. A autora, como participante, constatou a relevância da função desse profissional nas Áreas de Aquartelamento como agente pacificador, mediador de conflitos, educador, gestor, treinador cívico e muito mais. Deseja-se que este artigo leve os leitores a futuros estudos referentes às práticas pedagógicas em contextos atípicos e não convencionais e que se despertem interesses políticos para a área da educação, assegurando assim esse direito às vítimas, como às das guerras pelas quais a Angola passou.

Palavras chave: UNAVEM III; Missões de paz; Área de aquartelamento; Guerra Civil; Educação; Angola.

Abstract: Since 1988, with the UNAVEM I (United Nations Angola Verification Mission I), following with the UNAVEM II, the UNAVEM III, and MONUA (United Nations Observer Mission in Angola), up to 1997, the ONU has established presence in Angola with the purpose of helping the belligerent parties to reach an agreement in order to finally end the civil war conflict. It was during the UNAVEM III, that this author offered her services to ONU in a Quartering Area, the one by number 13, in the Province of Moxico, east

region of the country. This article displays such experience, without undertaking the polemic issues that sprout whenever considering the Peace Missions conducted back then in Angola. The researched sources don't mention the Pedagogue as part of the human resources to participate in the Peace Missions or any other in Angola, however, they were there, including this author and it was possible to detect the relevance of such professional as an agent of appeasement, conflict mediator, educator, manager, civic orientator and much more in the Quartering Areas. It is desired that the present article takes the reader to future studies, which refer to the pedagogical practices in atypical and unconventional contexts, and that political interests be awakened for the pedagogical area of the educational field, securing as such this right to the victims of the past Angolan civil wars.

113

Keywords: UNAVEM III; Peace Mission; Quartering Area; Civil War; Education; Angola.

A história mostra que a Angola foi um país marcado por conflitos étnico, político e militar (LUIS; SILVA, 2011). Dentre as muitas razões para os confrontos, destacou-se o desejo de libertar-se de Portugal, tornando-se assim um país livre. Nesse contexto, três partidos ou movimentos diferentes buscavam esse objetivo comum, cujos históricos resumidamente seguem:

MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), formado pelo grupo étnico dos Quimbundos, apoiado pela URSS por meio de envio de tropas cubanas e armamentos, (LUIS; SILVA,

2011). FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola. “Formou-se no norte de Angola em 1954. Era uma associação política de povos Bakongos” (ANDERSON apud NETO, 2014, p. 188) e tinha uma orientação política esquerdista, mas não apoiava a postura do MPLA defendendo uma ideologia anticomunista. Isso foi mais evidenciado quando, “durante a Guerra Civil, recebeu apoio financeiro e assistência dos EUA e África do Sul” (PERSICI, 2010). O terceiro movimento, a UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola), foi criado com o apoio do grupo Ovimbundu, em 1966, após a saída de Jonas Savimbi, seu líder da FNLA. Dominava as províncias de Benguela, Bié e Huambo ao centro do país. Após a independência, converteu-se no principal rival do MPLA e, durante a Guerra Civil, recebeu apoio financeiro e assistência dos EUA e África do Sul (MAIA apud PERSICI, 2010).

114

Logo, o caminho para a independência angolana foi perpassado por lutas armadas e rebeliões em várias partes do país (PERSICI, 2010).

Ao se aproximar a independência, em janeiro de 1975, foi assinado em Portugal o Acordo de Alvor, que definia as condições em que se processaria a independência de Angola. O acordo reconhecia a FNLA, o MPLA e a UNITA, como “únicos e legítimos representantes e Angola como entidade una e indivisível”, e os estabelecia como órgãos de poder para o período transitório” (PERSICI, 2010, p. 107). Previa a realização de eleições para a Assembleia Constituinte, que ocorreria em outubro do mesmo ano e apenas seriam admitidos candidatos dos três movimentos. Porém, ao contrário do que o Alvor previa, Portugal “transferiu

o poder não para um governo de transição liderado pelos presidentes dos três movimentos, mas somente para o presidente do MPLA“ (NETO, 2014, p.191).

Assim, Angola surge como um estado livre, soberano e politicamente independente, mas com o poder centralizado, bem como no contexto da guerra fria entre Estados Unidos e a ex-União Soviética.

Apesar de ser instalado um regime de partido único, a hegemonia do MPLA foi ameaçada pela UNITA, seu rival mais direto, e Angola tornou-se palco para que a comunidade internacional continuasse brigando por seus interesses, além de ser um lugar de sangrentos combates. (GOMES, 2009; LOPES; SILVA, 2014). Em face desta situação que se arrastou por muitos anos, fez-se necessária a intervenção da ONU (Organização das Nações Unidas), a fim de mediar o conflito, conduzindo assim o país à tão sonhada liberdade e paz. E isto aconteceu durante as três missões de paz em Angola, UNAVEM I, II e III, da qual a autora participou e sobre cuja experiência discorrerá no presente artigo. A Unavem III foi seguida pela MONUA (United Nations Observer Mission in Angola), porém não será objeto de estudo neste artigo (PERSICI, 2010).

Será abordado o trabalho realizado por uma pedagoga na referida Missão de Paz e relatado como ocorria a escolarização básica no contexto da guerra civil angolana, justificado pelo fato de que, desde o retorno da autora ao Brasil, no final de 1997, tem desejado compartilhar esta experiência com os seus pares e demais pessoas que possam ter interesse pelo tema.

Revisão de literatura e fontes primárias de dados e materiais da autora e cedidos por sua antecessora Daisy Rangel Ignácio, fundamentam este artigo.

As Missões de Paz em Angola e a UNAVEM III

“Desde sua criação em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU) tem estado ativamente envolvida em missões de prevenção e gestão de conflitos” (NASCIMENTO, 2014, p. 5). Persici (2010) menciona que essas missões têm crescido muito após a guerra fria por entender que, sem uma intervenção externa, dificilmente as partes conflitantes chegariam a um acordo. Seintenfus (2008) fala da importância de terceiros dotados de legítimo mandato no campo em que os litigantes se enfrentam. Nesses casos, as operações de paz têm um papel primordial. Conforme Gonçalves e Manduca (2008), elas podem ser de cinco tipos diferentes. As que ocorreram em Angola são do tipo *peacekeeping* (manutenção da paz), Persici (2010) e o Brasil é um dos países que mais têm participado nessas missões ao redor do mundo (SEINTENFUS, 2008).

A UNAVEM I e II antecederam a Unavem III: a I ocorreu entre janeiro de 1989 e maio de 1991, objetivando assistir e auxiliar a retirada total das tropas cubanas do solo angolano (GONÇALVES; MANDUCA, 2008; MAIA, 2008). A II durou de maio de 1991 a fevereiro de 1995 e objetivava observar e fiscalizar os processos de paz (MAIA, 2008) e “observar as disposições acordadas pelo cessar fogo entre governo e UNITA, assim como observar as eleições no país” (GONÇALVES;

MANDUCA, 2008); eleições estas que foram justas e seguiram o acordo previsto pela ONU, mas o resultado foi razão para mais violência, pois Jonas Savimbi, líder da UNITA, rejeitou a vitória de José Eduardo dos Santos do MPLA. O conflito é reiniciado no interior do país de forma mais acirrada (PERSICI, 2010; GONÇALVES; MANDUCA, 2008).

Em face desta situação de conflito, foi necessária uma terceira missão, a Unavem III que “previa, como objetivo principal, auxiliar o governo angolano e a UNITA na consolidação do projeto de reconciliação nacional, nos termos previstos pelo Protocolo de Lusaka, assinado em 20 de novembro de 1994” (MAIA, 2006, p. 117) e também, segundo Luis e Silva (2011) coordenar os setores Eleitoral, Militar e Humanitário. A assistência humanitária foi feita de forma multi-institucional, em ações conjuntas e organizadas pela Unidade de Coordenação de Assistência Humanitária (UCAH) e entre 1995/1997, durante a vigência da Unavem III, população civil foi amparada nas áreas de saúde e serviços agrícolas.

117

Educação em meio à guerra

Educar em condições normais já demanda muito investimento, vontade política, condições adequadas e tanto mais. Mas, se além dessas variáveis acrescentar-se a luta pela vida, pela segurança, por suprir as necessidades básicas como alimentar-se e permanecer vivo por mais um dia que seja, por anos a fio, dá para se ter uma pálida ideia da obra dantesca que foi isso.

A Carta Africana dos Direitos e Bem-estar da Criança³, no artigo 11, diz que toda criança tem direito à educação e que o acesso deve ser garantido gratuitamente e de forma compulsória. Como se pode imaginar, durante a guerra civil, cumprir isso foi praticamente impossível.

Ferreira (2005, p.109) aponta a ausência de uma política de educação em Angola, causada pela falta de empenho e decisões políticas, “justificada pela prioridade dada ao esforço de guerra, em detrimento das áreas sociais, como a educação”. Também informa que os trabalhos nas escolas seguiam com dificuldades como a falta de instalações, material didático, professores habilitados e falta de verbas para o ensino.

Nguluve (2006) mostra outras dificuldades decorrentes da guerra, acrescenta ainda o agravamento na vida das crianças e adolescentes que deixaram a escola para se integrarem às forças armadas da UNITA ou do MPLA e Liberato (2014) afirma que o reinício do conflito armado, em 1992, impactou negativamente as zonas urbanas e levou o setor de educação à ruptura. Também que, em 1997, ano em a autora lá esteve, “mais de um milhão e meio de crianças estavam fora do sistema escolar” (LIBERATO, 2014, p. 1022), afirma ainda que havia altas taxas de analfabetismo e reprovação. Rezende (1999) destaca os baixíssimos salários dos professores e o abandono da educação.

Essas vozes, a falar do ensino básico no país, dão uma ideia do que foi estar em Angola, durante o período da guerra civil e procurar fazer o trabalho de Pedagoga, Treinadora Cívica e tanto mais.

.....
³ Disponível em: <http://bit.ly/2q5n1VN>. Acesso em 06 abr. de 2016.

Entre os aquartelados

Era início do ano de 1997. A autora morava em São Paulo — SP, era professora do ensino médio em uma escola particular na zona sul e, em outro turno, trabalhava em uma central de atendimento em uma empresa do grupo Johnson. Nessa ocasião, viu no mural da escola o anúncio de que estavam precisando de profissional Pedagogo para trabalhar em Angola. A instituição recrutadora era a ADRA I (Adra International), uma ONG pertencente à Igreja Adventista do Sétimo e que, naquele ano, havia recebido o status de Consultora Geral das Nações Unidas, o mais alto status dado a organizações não governamentais pela ONU⁴.

Como esse era um sonho acalentado, não perdeu tempo. Enviou (via fax) e todos os documentos solicitados. Em alguns dias, veio a resposta positiva. Seu nome havia sido selecionado e, não muitos dias depois, chegava no Aeroporto Internacional a 4 de fevereiro, em Luanda, onde recebeu as primeiras orientações da ADRA I e, em seguida, foi encaminhada para UCAH (Unidade de Coordenação de Assistência Humanitária), das Nações Unidas. Após isso, seguiu para a Área de Aquartelamento (da UNITA), a de número 13, na cidade de Lumeje Cameia, província do Moxico, à leste do país, próximo à fronteira com a Zâmbia. Ali deveria exercer a função de Civic Training (treinadora cívica), o que na prática era Coordenar o Programa de Formação Cívica para a Desmobilização e Reintegração Fase II.

119

.....
⁴ Disponível em: <<http://bit.ly/2qX4kWG>>. Acesso em: 06 abr. de 2016.

Encontrou seis turmas de educação básica (da primeira à sexta classe), uma classe (turma) de inglês e outra de francês. Deu continuidade às atividades culturais, grupos de teatro e dança. Fez planejamento e execução de atividades sociais e esportivas: futebol (amistosos entre o batalhão brasileiro que se achava presente fazendo a segurança), tênis de mesa, basquete, peteca, oficinas de desenhos e pintura. Também deu treinamento e reciclagem aos professores (militares guerrilheiros da UNITA aquartelados).

Elaborava e enviava relatórios quinzenais, escrevia um jornalzinho (O Extra e Ordinário Notícias) que circulava nos escritórios da ADRA I, da UCHAH e em outras quatro áreas de aquartelamento. Diariamente participava da Radio Check, momento quando pelo rádio amador, se comunicava com a ADRA I, a UCAH (situadas em Luanda, capital) e as demais áreas de aquartelamento.

120

De acordo com a UCAH, no seu programa (Quartering Area Programme Series de 15 de julho de 1996), a segunda fase do PFC (Programa de Formação Cívica) seria desenvolvida no “âmbito dos três micro programas: educação para a paz, alfabetização e atividades desportivas, culturais e recreativas” e tinha como objetivo geral sensibilizar os militares aquartelados quanto à seleção do contingente excedentário, isso de forma reflexiva e informativa para se criar um ambiente de confiança no processo de paz. Além disso, os militares deveriam ser mantidos informados e esclarecidos sobre o significado da desmobilização, a passagem da vida militar à vida civil, o papel dos intervenientes (FAA, UCAH, OIM (International Organization for Migration), UNAVEM e Handicap International).

A Área de Aquartelamento onde atuou estava afastada da cidade cerca de dois quilômetros. Esse local precisou ser desminado antes

que se instalasse qualquer coisa ali. Uma área foi limitada com cerca de arame, foi deixada uma entrada a qual dia e noite era guardada pela força de paz estrangeira, que, no caso da QA 13, era a brasileira. Nas laterais havia guaritas, onde também ficavam vigias controlando à distância as movimentações. Atrás da nossa base, estavam os aquartelados (os militares da UNITA) e suas famílias, separados por batalhões, cerca de 7.000 pessoas.

Na cidade havia os seguintes órgãos: MSF (Médicos Sem Fronteiras), MAG (Mines Advisory Group), coordenada por dois nepaleses, o Team Site (observadores Internacionais de várias nacionalidades e o Batalhão Brasileiro, onde funcionava um hospital de campanha. Com todas essas instituições mantinha alguma relação de trabalho.

Pode-se imaginar que não foi nada fácil para uma pedagoga acostumada a ambiente de escola, trabalhar nessas condições, com uma equipe eclética e com tanta diversidade cultural. A seguir, serão apresentadas algumas das dificuldades daquela situação.

A primeira delas era lidar com as limitações dos “professores”, pois alguns eram semialfabetizados. Segundo Nguluve (2006), na capital Luanda, o número de professores sem formação para atuar no ensino fundamental chega a 50,2%. Em Huíla, esse número chega a 93%, e, em Cabinda, a porcentagem atinge os 87,7%. A lista segue assim. Os dados mencionados referem-se ao ano de 2001, portanto, quatro anos após a estada da autora em Angola, quando a guerra estava ainda longe do seu fim, ocorrida em 2002; com a morte de Jonas Savimbi (líder da UNITA). Outras dificuldades eram administrar com parcimônia os materiais didáticos diante de

tanta necessidade; gerenciar e intermediar os pequenos conflitos que ocorriam (às vezes entre eles, outras entre eles e pessoal das FAA) e outros considerados de alto risco, como a ameaça de morte da chefe francesa pelos aquartelados da Unita. Foi preciso intermediar a situação, conseguir avião em caráter de urgência para evacuá-la, pois prometiam matá-la em 24 horas.

Outro ponto que merece destaque foi a possibilidade de interação com os demais grupos e ONGs presentes em Angola. Num contexto de guerra, aprende-se de forma prática a importância de se apoiar mutuamente. Não importa qual instituição está em dificuldade, simplesmente a ajuda é prontamente oferecida. Ao olhar para trás, pode-se concluir que seria muito bom esse espírito de colaboração em “mundos” particulares, sem ser apenas num contexto de guerra. A vida ficaria mais leve, mais faceira e sorriria mais vezes.

122

Considerações finais

As questões multifacetadas apresentadas neste artigo demandam muitas outras investigações para que se conheça um pouco mais dos bastidores das guerras em Angola, suas consequências e o papel da educação no processo de reconstrução de um país.

Poder trabalhar em meio a uma guerra civil permitiu à autora constatar que a atuação do profissional de educação vai muito além do convencional e daquilo para o qual são “preparados” em sala de aula. Os resultados dessa prática talvez nunca sejam mensurados.

Essa experiência, além de todas as contribuições não mencionadas, mudou para sempre a vida da autora, sua visão de mundo. Após retornar de Angola, no final de 1997, voltou a estudar e tornou-se enfermeira porque enquanto lá esteve, viu e sentiu a necessidade de profissionais capacitados também na área de saúde.

Dezoito anos após a Unavem III, voltou a pisar em solo angolano, onde continua trabalhando com a mente, mãos e coração, com o desejo de que a Angola chegue a ser um país plenamente livre, no verdadeiro significado e essência da palavra. E, finalmente, os conhecimentos adquiridos nesta experiência aqui compartilhada, poder entrar em contato com pessoas que viveram e lutaram para se educarem durante as atrocidades da guerra, bem como revisar a literatura pertinente, a impulsionam a prosseguir no caminho da investigação e a enfrentar novos desafios em prol da educação como agente transformador de realidades.

123

Referências

FERREIRA, M. J. S. Educação e política em Angola: uma proposta de diferenciação social. **Cadernos de Estudos Africanos**, v. 7 n. 8, 2005. Disponível em: <<http://bit.ly/2xMhIx7>>. Acesso em: 05 de out. 2015.

GOMES, C. A. **De como o poder se produz**: Angola e suas transições. Dissertação. (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2qX8Cgk>>. Acesso em: 02 de set. 2015.

GONÇALVES, I. A.; MANDUCA, P. C. A organização militar e a natureza política de uma missão de paz: um estudo de caso sobre a UNAVEM III. In: ANAIS DO ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO, XIX. **Anais do congresso**. São Paulo, 2008.

LIBERATO, E. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out-dez, p. 1003-1031, 2014.

LOPES, D. T. O.; SILVA, A. G. G. Z. **Angola**: causa da guerra civil no contexto político, econômico e cultural. Universidade Estadual de Maringá, 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2pnCu5s>>. Acesso em: 07 de out. 2015.

124

LUIS, C. C. R.; SILVA, D. M. B. Assistência humanitária na terceira verificação das Nações Unidas em Angola — UNAVEM III. **Revista Acadêmica de Relações Internacionais**, v. 1, n. 2, nov/fev. 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2pnWx41>>. Acesso em: 07 de out. 2015.

MAIA, T. V. **A Intervenção das Nações Unidas em Angola (1988-1999)**. Dissertação. (Mestrado em Relações Internacionais). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2qXBQLZ>>. Acesso em: 14 de mar. 2016.

NASCIMENTO, D. As estratégias de resposta a conflitos violentos e de (re)construção da paz: uma análise crítica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 105, p. 3-18, dez. 2014.

NETO, T. S. **História da educação e cultura de Angola**: grupos nativos, colonização e a independência. Zaina Editores, Portugal: 2014.

NGULUVE, A. K. **Política educacional angolana (1976-2005):** organização, desenvolvimento e perspectivas. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

PERSICI, R. S. **Guerra e paz em Angola:** um estudo de caso sobre o papel da ONU e das grande potencias. Dissertação. (Mestrado em Relações Internacionais). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2q6BqBN>>. Acesso em: 03 de out. de 2015.

REZENDE, J. J. **Angola, 38 anos de guerra.** Caderno Especial/1º de novembro de 1999. Disponível em: <<http://bit.ly/2q5IvTx>> Acesso em: 15 de março de 2016.

SEINTENFUS, R. **De Suez ao Haiti:** a participação brasileira nas operações de paz. Ministério das Relações Exteriores, FUNAG: 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2r3AuMf>>. Acesso em: 05 de set. 2015.

Ampliar o gosto pela leitura: um trabalho de intervenção

Vanessa Pelissari De Marchi Moraes¹

Helder de Melo Moraes²

Resumo: Este estudo tem por finalidade discorrer aspectos referentes à leitura, como o que de fato é leitura e o que fazer para desenvolver o gosto por ela. Estabelece uma relação entre ler e compreender e apresenta passos que possibilitam o leitor fazer inferências, críticas e formar relações com o mundo. Traz o relato de uma experiência vivida em sala de aula, expondo materiais e métodos utilizados para despertar o interesse pela análise de obras literárias. Esta pesquisa

.....
¹ Pós-graduanda em Docência Universitária pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo — Campus Virtual.

² Mestre em Comunicação e Mercado pela Faculdade Cásper Líbero. Graduado em Relações Públicas e Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: helder.moraes@ucb.org.br.

justifica-se por contribuir para a formação de leitores efetivos, por meio de um processo de intervenção.

Palavras-chave: Leitura; Intervenção; Escola.

Abstract: This study has for purpose to discuss aspects related to reading, such as what is read and what to do to develop the taste for reading. This work also has the intention to conceptualize reading or the act of reading and establishes a relationship between reading and understanding presenting steps that allow the reader to make inferences, criticism and establish relations with the world. Moreover, it is realized in this work the story of a lived experience in the classroom by exposing materials and methods used to increase the taste for reading; finally formulates the final considerations. To add that this research is justified by contributing to the formation of effective readers through an intervention process.

128

Keywords: Reading; Intervention; School

Introdução

Muitos pregam a ideia de que “ler é um ato entediante”. Por muitos anos, acreditava-se que ler era apenas decodificação de letras. Talvez seja por isso que hoje há uma quantidade grande de leitores que não entendem os textos embora decodifiquem as letras.

A sociedade tem passado por várias mudanças nas últimas décadas, e tais mudanças cobram da escola uma postura diferente ao se desenvolver habilidades de leitura. É comum ouvirmos dos estudantes que os livros clássicos são “chatos”, por isso não gostam de fazer a leitura dessas obras. No entanto, os discentes leem livros muito maiores que os clássicos sem nenhum tipo de reclamação. Então surge a pergunta: Como sanar esse problema?

Para que, de fato, uma leitura seja bem feita, é preciso atribuir sentido ao texto lido. Nesse processo, segundo Kenneth S. Goodman (1990), uma das estratégias para dar sentido ao que se lê está na seleção de materiais, ou seja, aquilo que causa interesse ao leitor. Escolher materiais de leitura a ser trabalhado com os alunos nem sempre é tarefa fácil. Não é todo tipo de texto que causa interesse em ser lido. Os motivos pelos quais uma pessoa é levada à leitura podem ser os mais variados possíveis. O mais importante não é exatamente o porquê tal assunto está sendo lido, porém o mais importante é se realmente a leitura está atingindo sua excelência.

Para que se crie, mantenha ou amplie o gosto pela leitura, é preciso que o educador disponha tempo pesquisando e elaborando estratégias com propostas de intervenção para que a leitura se torne algo significativo para o leitor ou educando.

Busca-se, com este estudo, analisar como se ensinar a ler e os fatores que contribuem para uma boa formação leitora. Além disso, visa-se relatar uma experiência apresentando métodos e materiais sobre como estimular o gosto pela leitura de livros clássicos.

Leitura: uma questão de compreensão

A leitura está cada vez mais presente na sociedade moderna. Até se pode dizer que, atualmente, as pessoas leem mais devido ao surgimento da tecnologia, fazendo uso até mesmo das redes sociais. No entanto, essa ideia de que as pessoas leem mais devido às redes sociais não significa que elas leem algo que lhes faça diferença em suas vidas, também não significa que sejam leituras sobre algum assunto específico. Sempre houve o discurso de que a leitura é necessária e fundamental para todos, afinal, ler pode significar poder.

No entanto, ler é apenas decodificação de letras? Na concepção de Adam e Starr (apud COLOMER; CAMPS, 2002) leitura é a capacidade de entender um texto escrito. Nota-se que, partindo desse conceito, leitura não é meramente decodificação das letras. Deve-se dar ênfase na compreensão de texto. Então podemos nos perguntar “como dar ênfase na compreensão?”, “O que fazer para treinar e desenvolver a compreensão leitora?”. É preciso que o educador pesquise sobre isso e saiba como responder questões assim.

Além disso, após a leitura, é preciso pensar sobre o que foi lido, verificar aspectos gramaticais, estruturais e referentes ao léxico, ou seja, é preciso fazer o processamento textual. Por exemplo, existe alguma palavra desconhecida para os leitores? Que outro vocábulo poderia ser utilizado sem que o significado da frase fosse alterado? O que o uso de tal palavra demonstra sobre o grau de escolaridade do personagem? Que efeito de sentido causa o uso do verbo na

terceira pessoa do plural e não do singular? Enfim, faz-se necessário perguntas que agucem curiosidades referentes ao pensar sobre o texto, ao levantamento de hipóteses.

A seguir, são apresentados os passos para a formação de uma leitura efetiva.

Sequência didática para uma leitura efetiva

Longe de apresentar uma receita pronta e infalível sobre como formar leitores proficientes, este capítulo tem como objetivo afirmar que é possível, sim, a formação de leitores proficientes. Os itens a seguir estão citados na obra “Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura”, de Angela Kleiman (2002).

131

Leitura Prévia

Antes de distribuir um texto, é preciso conversar com os interlocutores o que eles sabem sobre o assunto que será discutido. É preciso fazer mediações interrogativas, afinal, a leitura precisa ser estimulada. Um professor que se propõe a contribuir por meio da construção de estratégias eficazes de compreensão deve estar atento às dificuldades apresentadas pelo leitor no momento da leitura.

A atividade de leitura prévia se faz necessária, pois a compreensão já é iniciada a partir do que o leitor já sabe, a partir da bagagem cultural adquirida no decorrer da vida. O pensamento de Angela Kleiman (1989, p. 13) dá base para essa afirmação “é mediante a

interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. A autora ainda continua: “Pode-se dizer com segurança que, sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haverá compreensão”.

Leitura Global

Após uma conversa sobre conhecimentos prévios, faz-se necessário verificar se os alunos conseguem identificar itens básicos do texto. Seriam perguntas como “quem é o autor?”, “que gênero parece ser o texto?”, “onde foi publicado?”, “há presença de números?” e “quem é o público alvo do texto?”. Na leitura global, também se identifica a estrutura do texto e outros itens que se fazem pertinentes.

132

Objetivo de Leitura

Depois da leitura, faz-se necessário perguntas como: “Qual é a ideia-base do autor?”, “O autor é a favor ou contra o tema em questão?”. Aqui também é interessante pedir para os alunos escreverem no caderno a ideia base do texto. Quando essa solicitação é feita, já está se ensinando, também, a produção de resumos. É preciso conferir as respostas, justificar os argumentos com os dados do texto.

Cada tipo ou forma de texto pode ter diferentes objetivos. O estabelecimento de objetivos também é importante para a formulação de hipótese. Para Kleiman (2002), “a formulação de hipóteses são aspectos essenciais para que a compreensão de um texto se torne possível”.

Leitura dos Pontos Principais

“Para que ler?”, “Qual a importância da leitura?”, “O assunto do texto lido auxiliou o leitor em quê?”, são questionamentos que servem para verificar o que o leitor apreendeu após a leitura. É importante, nessa fase, dividir o texto em partes, para se entender como o autor organizou o texto. Atividades assim evidenciam a macroestrutura do texto. Esse ponto da leitura é válido porque faz com que o aluno entenda qual foi o processo de elaboração do texto, qual assunto foi apresentado em cada parágrafo ou como o assunto foi desenvolvido em cada parágrafo. Exemplos assim aguçam a curiosidade dos alunos em pensar sobre como o texto foi elaborado, fazendo-os pensar sobre como eles podem redigir seus próprios textos.

Leitura Detalhada

133

Entende-se por leitura detalhada aquela que trabalha a microestrutura, palavras e recursos apresentados num texto. Sinais de pontuação, adequação vocabular e conectivos são itens importantes para auxiliar na interpretação de um texto. Segundo Kleiman (2002), a coesão e a estrutura do texto são itens indispensáveis para a efetivação de significado. Quando a coesão está bem elaborada, o leitor alcança facilmente uma boa interpretação do texto.

Leitura Crítica

Após todo esse processo de envolvimento com o texto é que o leitor consegue apresentar, externar sua opinião sobre o que foi lido. Para que se formem leitores críticos, faz-se necessário um processo de

intervenção. Um leitor crítico não é obra do acaso, é um indivíduo talhado, que vivenciou com o autor o processo da atribuição de sentidos ao texto e isso demanda tempo, é um conjunto de experiências partilhadas entre professor e aluno, as quais precisam cumprir certas etapas.

A leitura precisa fazer parte da rotina, como acontece quando se adquire um hábito. Promover a discussão de um livro que tenha sido lido por todos é uma atividade interessante pois, ao aflorar as diversas interpretações estabelecidas pelos leitores, há o conflito de opiniões. Essa é uma maneira de tornar os leitores mais reflexivos, desenvolvendo a habilidade de questionar e analisar de forma racional e inteligente.

Ao fazer uma leitura é preciso prestar atenção às pistas formais apresentadas no texto, por isso que ir ao texto sem nenhum preconceito é um ponto chave para que ele seja analisado de forma coerente.

134

Materiais e métodos para ampliar o gosto pela leitura

Prática de Leitura

Após a conscientização de que ensinar a ler requer todo um trabalho baseado em sequência didática, surge a tentativa de desenvolver atividades que visem facilitar essa aprendizagem ou despertar no aluno a necessidade de ler.

Quando várias estratégias de ensino são utilizadas, os alunos ficam mais estimulados à criatividade, podendo assim surgir várias interpretações diferentes. É válido ressaltar que, em uma sala de aula,

pode haver várias respostas diferentes e certas ao mesmo tempo, desde que façam ligação com o texto em análise.

Nem todas as atividades denominadas “compreensão de texto” conseguem formar leitores competentes. Às vezes são perguntas cujas respostas são facilmente localizadas, ou perguntas que se destinam apenas a uma recapitulação de detalhes da história lida, do assunto em questão, ou ainda perguntas que não precisam do texto analisado para serem respondidas. Mesmo que o leitor não entenda o que leu, ele consegue encontrar as respostas, no entanto, essas respostas não necessitam de nenhuma elaboração pessoal nem implicaram uma compreensão de mundo.

Tratamento Didático

Indicar atividades não coerentes à formação de verdadeiros leitores é fácil. No entanto, extremamente difícil é apontar práticas pedagógicas efetivas, até porque, não há uma única receita para resolver todos os problemas, os leitores apresentam dificuldades diferentes e por vários motivos.

Porém o movimento para estudar essas dificuldades e aprimorar formas de solução tem sido executado com intensidade nos últimos anos. Por isso, espera-se um futuro com muito mais leitores eficientes que saibam de fato o “para quê” estão lendo. Segundo os PCNs, p. 55 trabalhar leitura “significa trabalhar [...] os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto”.

Com a intenção de que as atividades de leitura façam sentido na vida dos alunos, nada melhor partir do que é real. Ao solicitar

uma confecção de cartazes, por exemplo, por que não apresentar e levar para a sala de aula cartazes de filmes, já que os filmes têm uma influência intensa para essa classe de leitores? Ao falar sobre gêneros instrucionais, é necessário apresentar bulas reais, receitas culinárias verdadeiras e, até quem sabe, um pouco do alimento para ser provado.

É importante partir do conhecimento que o aluno já tem. Uma bem sucedida atividade de leitura foi realizada numa escola regular da rede particular de ensino na cidade de Tremembé, SP.

Uma professora de Português, ao perceber que seus alunos liam muitos livros, mas não gostavam de ler os clássicos, propôs a eles um trabalho de leitura desenvolvendo obras clássicas. O trabalho teve início com a apresentação do livro “O homem que amava as caixas”, de Stephen Michael King. Tal livro relata o fato de que o personagem protagonista amava muito seu filho, mas não sabia como demonstrar seu amor por ele. Então o personagem principal começou a confeccionar brinquedos com caixas de papelão para divertir-se com o filho. A partir daí, os dois, pai e filho, viveram experiências maravilhosas de companheirismo e amizade.

Os alunos tiveram que confeccionar as suas próprias caixas, decorando-as os cinco lados com os itens que eles mais gostavam. Por exemplo, música, família, crença religiosa, equipamentos eletrônicos, comidas, enfim, deveriam de fato mostrar itens que eram importantes para eles. O último lado da caixa, o sexto lado, deveriam decorar ilustrando sobre a obra que leram. Explicar por que tal livro foi importante e qual foi a contribuição da obra para cada estudante. Foram lidos livros diversificados e contos como “O enfermeiro”, de Machado de Assis, e “O homem que sabia Javanês”, de Lima Barreto.

Tal atividade foi muito proveitosa, afinal, eles deveriam ler as obras para entendê-las e confeccionarem seu próprio material, suas próprias caixas. Os discentes também partiram do ponto de que primeiro deveriam apresentar o que lhes era importante na vida e depois dizer a apreciação dos livros lidos ou se eles lhes causaram alguma mudança de vida ou não.

Considerações finais

Segundo os autores destacados neste estudo, nota-se que gostar de ler nem sempre é algo voluntário. Para a maior parte das pessoas, o gosto pela leitura precisa ser estimulado, incentivado. Por isso, este trabalho firma a ideia de que o conteúdo de um texto escrito se faz por meio de sequência didática e intervenções.

Trabalhar com intervenções é proporcionar sentido ao que está sendo estudado, é ligar teoria à prática. Um trabalho assim realizado facilita a formação de verdadeiros cidadãos. Exercer cidadania também é questionar o mundo que nos rodeia e influenciar o que está ao nosso alcance. Um trabalho bem estruturado, desenvolvendo a linguagem, forma cidadãos competentes e leitores proficientes. É fundamental transmitir aos alunos que ler é poder.

Por isso, surge a importância de realizar trabalhos de leitura a partir de aspectos reais, ou seja, ler não é meramente uma tarefa para cumprir um trabalho escolar, mas é algo que faz parte da vida e, se um leitor compreende o que foi lido, a sua própria realidade de vida pode ser transformada, afinal, a leitura pode modificar a forma de vivenciar experiências.

Atualmente, cada vez mais a leitura tem feito parte da sociedade. Em consequência disso, surge a necessidade de leitores competentes. Conclui-se que cabe ao professor lançar um olhar diferenciado para as práticas de leitura em sala de aula, em especial trabalhar com intervenções para que o gosto pela leitura seja desenvolvido.

Esse não é um assunto estático, muito pelo contrário. Sendo assim, todas as tentativas de práticas pedagógicas embasadas teoricamente são válidas para a formação de leitores proficientes. As práticas de leitura em sala de aula devem ser realizadas com embasamento teórico, pois isso demonstra que o profissional da educação de fato sabe respaldar o trabalho que está sendo realizado com os alunos. O objetivo das técnicas de leitura deve ser realmente desenvolver no aluno o espírito crítico e participativo.

138

Destaca-se que, para que haja uma mudança das práticas com leitura nas escolas, é preciso também mudar a teoria dos professores ao trabalharem essa atividade de ensino em sala de aula. Somente a partir de trabalhos bem realizados é que haverá a formação de leitores competentes e autônomos e, conseqüentemente, cidadãos que saibam dialogar com o mundo pela palavra escrita.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, A. M. P. **Ensino de língua portuguesa. 2ª ed, São Paulo:** Thomson, 2008. (Coleção Ideias em Ação).

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1985/2006.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In. FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

Microbiologia no ensino superior: desafios e possibilidades

Aline Francielle S dos Santos¹

Adriane E. A. de Moraes²

Tânia Denise Kuntze³

Resumo: A sociedade contemporânea vive um momento ímpar na história, marcado por rápidas transformações tecnológicas e culturais. As novas ideologias, conceitos e indagações têm causado impacto em quase todas as atividades humanas, inclusive no ensino superior. Entre os principais assuntos discutidos na área, a insuficiência pedagógica do professor e a

.....
¹ Pós-graduanda em Docência Universitária pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo — Campus Virtual.

² Doutora em Alimentos e Nutrição pela Universidade Estadual de Campinas, com estudos Pós-doutorais no Instituto de Tecnologia de Alimentos Ital/Tecnolab.

³ Doutora em Enfermagem pela Universidade de São Paulo. Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela Faculdade Adventista de Enfermagem. E-mail: tania.kuntze@unasp.edu.br.

descontextualização dos conteúdos têm ganhado cada vez mais a atenção dos envolvidos. Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho foi apresentar alguns pontos da atual realidade acadêmica e algumas alternativas para reverter a situação prevalecente, incluindo a atenção pela aprendizagem ativa. Foram avaliados em particular os desafios e possibilidades envolvidas no ensino da Microbiologia. Dentre as sugestões apresentadas para essa área, algumas foram extraídas da literatura e outras têm como base a experiência adquirida durante o Programa de Estágio Docente (PED) da Unicamp, realizado no curso de Nutrição da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA), no ano de 2014 e 2015, nas disciplinas de Microbiologia e Higiene dos Alimentos I e II. Os achados teóricos e práticos permitiram concluir que a construção de um cenário acadêmico atualizado e relevante depende de mudanças significativas no modelo tradicional de ensino. O uso de novas técnicas com foco na aprendizagem ativa tende a promover ambientes mais atrativos, motivadores e contextualizados, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade reflexiva e investigativa do aluno.

Palavras-chave: Microbiologia; Docência; Ensino superior; Técnicas de ensino.

Abstract: Contemporary society is experiencing a unique moment in history, marked by rapid technological and cultural change. The new ideologies, concepts and questions have impacted on almost all human activities including academic setting. Among the main issues discussed in higher education pedagogical failure of the teacher and the decontextualization of the contents presented have gained more

and more attention of those involved. In this perspective, the objective of this study was to present some points of the current academic reality and some alternatives to reverse the prevailing situation, including attention for active learning. It was evaluated in particular the limitations and possibilities involved in teaching microbiology. Among the teaching suggestions for this area, some are from the literature and other are based on the experience gained during the Teacher Internship Program (PED) at Unicamp, held in the course of Nutrition, Faculty of Applied Sciences (FCA) in the 2014 and 2015 year in disciplines of Microbiology and Food Hygiene (I and II). It was observed that the construction of an updated and relevant academic setting depends on significant changes in the traditional model of education. The use of new techniques with a focus on active learning tends to promote more attractive environments, motivating and contextualized and contribute to the development of reflective and investigative capability of the student.

143

Keywords: Microbiology; Teaching; Higher education; Teaching techniques.

Introdução

É consensual a ideia de que a sociedade vive hoje um processo de profundas transformações. Desenrola-se um novo cenário cultural e científico marcado por importantes mudanças em todos os campos

das organizações humanas. Trata-se da era da ciência, do conhecimento, da tecnologia da informação e da comunicação, da globalização, da competitividade de mercado (LIRA; SPONCHIADO, 2012). Um momento marcado pela intensa “reflexividade”, no qual os sujeitos são desafiados constantemente a examinarem e reformularem as práticas atuais à luz das novas informações (LOURENÇO, 2005).

Diante da atual perspectiva, é muito ingênuo pensar que as aceleradas transformações, capazes de atingir mesmo o espaço e o tempo, não estejam afetando o mundo universitário e as instituições de pesquisa (MINAYO, 2007). Na verdade, está ocorrendo justamente o contrário, a dinâmica da ciência e da tecnologia tem acarretado mudanças que afetam diretamente a educação e tem deixado fragilizadas e precárias quaisquer respostas rígidas oferecidas pelos antigos manuais e métodos universitários (FERREIRA, 2009).

144

As rápidas mudanças externas têm convocado as universidades para uma profunda transformação interna (MINAYO, 2007). Os atuais paradigmas educacionais e a sociedade contemporânea requerem o abandono das posturas tradicionais de ensino e a implementação de práticas metodológicas atualizadas e eficientes. É esperado que o professor construa o processo educacional baseado em uma leitura coerente da realidade e que considere amplamente os aspectos envolvidos na aprendizagem, incluindo os aspectos cognitivo, social, cultural, econômico e político (COELHO et al., 2012).

Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi apresentar a perspectiva geral dessas e outras questões, dando enfoque especial aos desafios e possibilidades envolvendo o ensino da Microbiologia. As observações e

sugestões apresentadas basearam-se em relatos da literatura e na experiência adquirida durante a participação no Programa de Estágio Docente (PED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O estágio foi realizado no período de agosto de 2014 a junho de 2015 no curso de Nutrição da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA — Unicamp), sob a supervisão da Profa. Dra. Adriane E. A. de Moraes.

Desafios no ensino superior do século 21

Dentre os muitos questionamentos relacionados ao atual cenário da educação superior, as lacunas na formação do docente e a insuficiência pedagógica tornaram-se proeminentes (LIRA; SPONCHIADO, 2013). A maioria dos professores do ensino superior não possui formação psicopedagógica inicial e, mesmo ao longo da sua vida profissional, raramente têm a oportunidade de participar de cursos, seminários ou reuniões sobre pedagogia e métodos de ensino (COSTA, 2002). Para a maioria deles, o ensino se dá unicamente pela transmissão de conhecimentos técnicos e teóricos, de forma unidirecional, unimetodológica (mediante aulas expositivas) e muitas vezes descontextualizada com a realidade social e profissional dos alunos (MASETTO, 2003; ODA; DELIZOICOV, 2011; FERREIRA, 2009). Nestas condições, o discente torna-se um simples receptor de conteúdos, mais memorizador que entendedor, não mais do que um receptáculo da informação proveniente do professor (COSTA, 2002).

Esse tipo de formação não habilita o indivíduo a enfrentar os desafios da contemporaneidade, os quais exigem, principalmente,

mentalidades científicas de rigor, conhecimento sólido e atualizado, capacidade de raciocínio e análise, criatividade, senso crítico apurado, domínio das novas linguagens da era da informação, treinamento técnico especializado, valores éticos e morais e a capacidade de continuar a aprender (FERREIRA, 2009).

Observa-se que, para reverter a atual situação do ensino superior, é necessário que a docência baseada no ensino dê lugar à docência baseada na aprendizagem e o aluno passe a ser o protagonista na construção do seu próprio conhecimento (PERRENOUD, 1995). Dessa forma, o ensino passa, obrigatoriamente, a ser mais do que transmissão de conhecimentos, torna-se um momento no qual o professor administra os processos e ferramentas de aprendizagem de maneira a envolver ativamente o estudante (FERREIRA, 2009), levando-o ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e a compreensão multidisciplinar dos fenômenos (BRANDÃO, 1998).

146

Essa mudança de paradigma requer, por parte do professor, uma nova atitude de ensino que abranja, principalmente, a reformulação e contextualização dos conteúdos, o uso das novas tecnologias da informação e o desenvolvimento do olhar criativo e analítico da realidade. É imprescindível que o docente priorize, em seu trabalho, a busca por diferentes estratégias metodológicas objetivando proporcionar ao aluno aulas mais interessantes que contemplem uma formação significativa, consistente e, sobretudo, coerente com os objetivos propostos para sua área de atuação profissional (COELHO et al., 2012). Nessa perspectiva, os desafios e possibilidades encontrados no estudo da Microbiologia têm despertado a atenção e solicitado mudanças

significativas no modelo tradicional de ensino. A utilização de novas técnicas tende a permitir que o assunto transcenda da teoria abstrata para a prática realista e promova a construção do conhecimento de forma completa e equilibrada.

Ensino da Microbiologia: principais desafios

A palavra *Microbiologia* deriva de três palavras gregas — *micros* “pequeno”; *bios* “vida”; *logos* “ciência” e tem como objetivo permitir que os alunos compreendam as formas, a composição celular e a fisiologia de micro-organismos, como bactérias, fungos e vírus (MURRAY et al., 2007), bem como o impacto benéfico e maléfico dos micro-organismos sobre os seres humanos. Segundo Barbosa e Barbosa (2010), a grande dificuldade de se ensinar Microbiologia está no fato de que os “personagens principais” são seres que, apesar de serem encontrados em toda parte, não podem ser vistos facilmente.

Sendo assim, a condução de disciplinas demasiadamente técnicas, como é o caso da Microbiologia, rotineiramente ocorre por aulas teóricas expositivas e aulas práticas em laboratório, nas quais são executados protocolos para o desenvolvimento das atividades em questão, que, no caso da Microbiologia, são cultivo e identificação de bactérias, fungos e leveduras (COELHO et al., 2012). A interação entre atividades teóricas e práticas tem como objetivo contextualizar vividamente cada assunto dentro da perspectiva profissional do aluno, levando-o a se preparar para o exercício da sua função. Trata-se do desenvolvimento

das aptidões cognitivas e psicomotoras bem como espírito investigativo, reflexivo e criativo (DERRIDA, 2001; POSSOLLI, 2009).

Entende-se que todos os procedimentos metodológicos no ensino da Microbiologia, incluindo a proposição, elaboração e aplicação, devem contemplar os objetivos do curso de graduação tanto com respeito ao conteúdo como com respeito ao alcance dos resultados propostos (MARTINS; OLIVEIRA, 2008). Entre os objetivos mais importantes, incluem-se o fornecimento dos conhecimentos fundamentais para a compreensão crítica dos problemas; o estímulo à reflexão sobre os meios, recursos e estratégias para a intervenção no contexto social, político e cultural; o fornecimento de conteúdos mínimos que possibilitem a organização do conhecimento prévio trazido pelo aluno, com indicação das referências; o fornecimento das ferramentas e informações necessárias à pesquisa qualificada de novos conteúdos, a partir das necessidades reais do aluno; a promoção da aquisição das competências técnicas específicas, como, também, estímulo ao desenvolvimento de competências necessárias ao trabalho em equipe, à atitude de liderança e à ética profissional; a promoção da integração entre as unidades de aprendizagem, a partir de uma abordagem que considere diferentes estratégias metodológicas, tais como: resolução de problemas, estudos de casos, reflexões sobre a experiência e/ou sobre o aporte teórico, pesquisa, planejamento de ações; além da promoção da reflexão sobre o processo de trabalho do aluno, instrumentalizando-o para o desenvolvimento de uma nova prática profissional (COELHO et al., 2012).

Entretanto, embora se conheça e se recomende o uso de novas estratégias de aprendizagem (COELHO et al., 2012), nem sempre isso

é observado nas aulas de Microbiologia. A complexidade do tema, o desconhecimento das técnicas pedagógicas ou as limitações estruturais podem comprometer drasticamente os objetivos da aula e o aprendizado do aluno. Enquanto a qualidade das aulas teóricas pode ser comprometida por uma fala desatualizada, desinteressante e metódica, as aulas práticas (quando existem) podem assumir um caráter passivo e reducionista, caracterizada pela reprodução de protocolos rígidos (“receitas”) que visam apenas à confirmação de fenômenos já esperados e que levam apenas a interpretações simplistas.

Assim, estudos relacionados a esse tema têm apresentado ferramentas e estratégias relevantes capazes de contornar as situações apresentadas.

Ensino da Microbiologia: possibilidades

149

Considerando que o ensino da Microbiologia se dá, principalmente, por aulas teóricas (expositivas) e práticas, este trabalho organizou as sugestões pedagógicas sob essas duas perspectivas.

Considerando as aulas teóricas tradicionais, tem sido amplamente sugerido que o professor deva introduzir momentos de aprendizagem ativa, nos quais o aluno se envolva com os assuntos e participe expressivamente da construção do seu próprio conhecimento. Na perspectiva do ensino da Microbiologia, esses momentos podem ser realizados de acordo com a criatividade e iniciativa do professor, entretanto, baseado na experiência adquirida durante a participação no PED-UNICAMP, sugerem-se algumas estratégias, incluindo: I- a utilização de questionários de

revisão concomitante ao andamento da aula, II- a utilização de recursos digitais como vídeos, documentários ou software como complementação aos conteúdos teóricos e III- distribuição do conteúdo com antecedência para que alguns alunos (escolhidos ou voluntários) participem da exposição da aula\com o professor.

Conforme a “Pirâmide do Aprendizado” (MEISTER, 1999), existem percentuais diferentes de capacidade de retenção de conhecimentos dependendo das técnicas empregadas, tais como exposição teórica, leitura de texto, emprego de recursos áudios-visuais, demonstrações práticas, discussões em grupo, entre outros. Algumas das atividades com maior capacidade de auxiliar na fixação de conhecimentos são as discussões em grupo e as atividades práticas que podem aumentar 50% e 75%, respectivamente, o foco de atenção da classe. No entanto, superior a essas duas estratégias é a proposta que os próprios alunos sejam protagonistas do processo ensino-aprendizagem, ensinando uns aos outros os conteúdos abordados (VALIUKENAS; ROSA, 2004).

150

Nessa proposta, as disciplinas Microbiologia e Higiene dos Alimentos I e II procuram empregar todas essas vertentes, por meio de aulas teóricas, sugestão de artigos e capítulos de livro para leitura/estudo, emprego de imagens/estudos de caso/notícias recentes (de surtos alimentares e *recall* de alimentos), aulas práticas com entrega de relatórios/laudos de análise e seminários dos alunos. Para cada disciplina, são empregados dois seminários com a participação ativa dos alunos. Na disciplina Microbiologia e Higiene dos Alimentos I, no primeiro seminário, os alunos apresentam vídeos elaborados pelos grupos (seis alunos em média) sobre sinais de deterioração de

alimentos, empregando linguagem popular para mimetizar entrevistas para mídia. No seminário seguinte, eles buscam artigos sobre higiene e microbiologia de alimentos e fazem sua apresentação oral seguida de análise crítica. Na disciplina Microbiologia e Higiene dos Alimentos II, é proposto para os alunos um projeto de pesquisa por grupo envolvendo análises microbiológicas. Eles determinam o que querem analisar, quais os meios de cultura necessários, fazem o preparado dos meios, análises microbiológicas, comparações dos resultados com a legislação vigente (nacional e/ou internacional), fazem a apresentação oral com uso de linguagem técnica e entregam um trabalho escrito na forma de artigo científico.

Nesse sentido, novas abordagens foram propostas a partir do Programa de Estágio Docente. A primeira abordagem (I) foi utilizada no ensino da RESOLUÇÃO - RDC N° 216, de 15 de setembro de 2004 que dispõe sobre Regulamento Técnico de Boas Práticas para Serviços de Alimentação (BRASIL, 2004). O conteúdo trata-se de uma resolução densa, de aspecto estritamente técnico e fundamental para a formação profissional do nutricionista. Para essa aula, foram preparados, previamente, dez questionários diferentes com sentenças verdadeiras e falsas sobre o conteúdo a ser exposto. Eles foram entregues para cada grupo de alunos, os quais deveriam responder as questões à medida que a aula expositiva acontecia. Ao final, cada um dos dez questionários foi exposto perante a classe e o representante daquele grupo foi convidado a ir à frente para responder, publicamente, as sentenças e a justificativa para cada resposta. A organização dos questionários dessa maneira possibilitou a abordagem de aproximadamente

100 questões diferentes. Ao participarem do momento de respostas, todos os alunos tiveram a oportunidade de revisar e testar os conhecimentos obtidos durante aquela aula. Ao final, todos os grupos receberam um brinde especial pela participação. A dinâmica da aula motivou os alunos a permanecerem envolvidos durante todo o tempo, atentos e motivados, em busca das respostas para as perguntas que tinham em mãos. Embora essa metodologia tenha sido aplicada para um assunto específico da área biológica, nada impede que ela seja extrapolada para outros assuntos e para outras áreas.

Nessa mesma linha de raciocínio, foi programada outra estratégia complementar (II). Os alunos foram convidados a assistirem ao vídeo intitulado “Treinamento sobre higiene dos manipuladores de alimentos - Nutrição Unioeste” (YOUTUBE, 2013) e escreverem um relatório discutindo criticamente as ações da personagem diante dos conceitos apresentado na RDC nº 216/2004 e na Resolução RDC nº 275/2002 (BRASIL, 2002). A atividade foi realizada em grupos; cada qual apresentou um texto refletindo o olhar crítico consensual de todos os integrantes. Em detrimento das diferenças encontradas entre os grupos na forma de escrever, analisar e discutir, todos foram capazes de observar os pontos fundamentais da questão. A análise do vídeo contribuiu para que um assunto denso e prioritariamente técnico pudesse ser contextualizado à realidade profissional do aluno e compreendido de forma prática. Os resultados observados estão de acordo com as considerações de Lopes et al. (2013), o qual salienta que o educador atual deve conhecer as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), ter capacidade de manejar os recursos tecnológicos e

saber direcioná-los para a melhor forma de ensino, alterando o processo de domínio do conhecimento daquele centrado no docente para o focado no discente. Ferramentas como imagens, textos, hipertextos, questionários, vídeos, áudios e jogos seriam exemplos de tecnologias que favorecem o aumento da interatividade e o processo de aprendizado (SANTA-ROSA; STRUCHINER, 2011; LOPES et al., 2013).

A terceira abordagem (III) compreendeu a distribuição prévia do conteúdo para alguns alunos. Eles (voluntários) estudaram o conteúdo com antecedência a fim de se prepararem para a ministração da aula expositiva. A aula foi iniciada pela docente e em determinado momento o aluno continuou o assunto sob a supervisão do professor. Esta experiência aproximou o aluno voluntário da realidade do professor bem como atraiu a atenção dos demais alunos para a experiência do aluno aprendiz-professor. Foi observado que a aula se tornou mais dinâmica e envolvente.

Como sugestão para as aulas práticas, Coelho e colaboradores (2012) propuseram três técnicas de ensino-aprendizagem na intenção de aperfeiçoar e contextualizar o conteúdo da Microbiologia para os alunos. A primeira delas (I) consistiu na construção de roteiros instrucionais para a orientação teórico-prática no processo de ensino e aprendizagem em laboratórios; a segunda (II) na exibição e manuseio de amostras biológicas clínicas obtidas no ambiente hospitalar ou laboratorial e a terceira (III) consistiu na realização de atividades de extensão acadêmica, visando, principalmente à comunicação e à publicação de trabalhos em eventos científicos.

A primeira alternativa (I) veio para alterar a perspectiva de que os roteiros de aulas práticas devem ser uma espécie de “receita” controlável com

resultados e interpretações simplistas. Assim, a técnica consistiu na elaboração de um roteiro com perguntas, hipóteses, alternativas metodológicas e possíveis conclusões. Os alunos eram desafiados, na semana anterior, a investigarem o assunto que iriam estudar na aula prática e se prepararem para a resolução do problema proposto. A construção do roteiro nos moldes propostos despertou o espírito investigador e reflexivo do aluno e contribuiu para que houvesse uma participação ativa e colaborativa por parte de todos.

A segunda técnica (II) consistiu na manipulação de amostras biológicas obtidas de ambientes hospitalares ou laboratoriais. Esta técnica alterou o que é rotineiramente executado nas aulas práticas de Microbiologia, nas quais as linhagens bacterianas são estocadas em congelador ou geladeira, ou até mesmo em estufa e o aluno, convencionalmente, retira a bactéria ou fungo desses locais, semeia em outro meio e identifica o micro-organismo com provas de coloração ou provas bioquímicas. Ao estudarem amostras biológicas de casos reais e de etiologia desconhecida, os alunos passaram a valorizar mais as aulas, a se concentrar nas atividades de forma mais empolgante e interessada, além de vislumbrar e vivenciar antecipadamente a realidade profissional que os aguardava. A conscientização dos alunos sobre a importância do uso de EPIs (Equipamentos de Proteção Individual) foi outra observação constatada pelas autoras do estudo (COELHO et al., 2012).

A terceira técnica (III) consistiu na análise dos resultados emitidos por um dos laboratórios de Análises Clínicas de Ouro Preto. Os alunos foram convocados a analisarem os dados de forma quantitativa e qualitativa e traçarem um perfil epidemiológico dos pacientes atendidos e das bactérias encontradas em cada situação. Esta atividade propiciou o

desenvolvimento do trabalho em equipe, a reflexão sobre as implicações epidemiológicas envolvidas nos resultados, o conhecimento sobre o funcionamento do banco de dados de um laboratório, além de publicações desses resultados em eventos científicos (COELHO et al., 2012).

É possível observar que a criatividade e o comprometimento do professor são ferramentas importante no delineamento de estratégias que atraiam, envolvam e estimulem os alunos. Entretanto, além de romper com o comportamento tradicional de ensino o professor também tem sido desafiado a contornar a falta de materiais e manutenção dos laboratórios de Microbiologia. Os elevados preços de materiais como vidrarias, meios de cultura, equipamentos e outros têm dificultado a sua aquisição em instituições de ensino, principalmente em Faculdades e Centros Universitários fazendo com que o ensino superior, em muitos casos, seja trabalhado apenas de modo teórico, inviabilizando o aprendizado prático. Nesta perspectiva, Barbosa e Barbosa (2010) sugeriram algumas alternativas para substituir a falta de certos equipamentos e materiais incluindo o uso de outras vidrarias, potes e garrafas de plástico; substituição da autoclave por uma panela de pressão; construção alternativa de destilador e estufa; substituição de meios de cultura e corantes oficiais por substâncias alternativas de fácil acesso.

155

Considerações finais

A docência universitária é entendida como uma atividade complexa e desafiante que envolve leituras políticas, culturais e pedagógicas a respeito

dos objetos de ensino e sujeitos envolvidos. Tem sido cada vez mais mencionada a necessidade de que o professor repense e analise seus esquemas conceituais e sua prática pedagógica à luz das novas descobertas e indagações e exerça seu profissionalismo docente mediante a adequação das metodologias de ensino ao conteúdo e aos sujeitos em formação.

Durante o ensino de qualquer disciplina, incluindo a Microbiologia, espera-se que a elaboração do percurso acadêmico promova uma aprendizagem significativa que reflita aspectos da atualidade, comprometimento, autonomia, pesquisa, criticidade e ética.

Referências

156

BARBOSA, F. H. F. BARBOSA, L. P. J. L. Alternativas metodológicas em Microbiologia - viabilizando atividades práticas. **Revista de biologia e ciências da Terra**, v. 10, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2pDLraN>>. Acesso: 30 set 2015.

BRANDÃO, M. **Modos de ser professor**. Lisboa: Educa Editora, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Dispõe sobre o regulamento técnico de procedimentos operacionais padronizados aplicados aos estabelecimentos produtores/industrializadores de alimentos e a lista de verificação das boas práticas de fabricação em estabelecimentos produtores/industrializadores de alimentos**. Resolução da Diretoria Colegiada, n. 275, de 21 de outubro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, p. 126, seção 01, 23 de outubro de 2002, republicado em 06 de novembro de 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Dispõe sobre regulamento técnico de boas práticas para serviços de alimentação**. Resolução da Diretoria Colegiada, n. 216, de 15 de setembro de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de setembro de 2004.

COELHO, C.H. PACHECO, M.S.C.; RUAS, T.S. Abordagens metodológicas no contexto da educação superior: vivência no ensino da microbiologia. **Revista docência do ensino superior**, v. 2, 2012. Disponível em: < <http://bit.ly/2pmDnIs>>. Acesso: 30 set 2015.

COSTA, J. V. **A pedagogia no ensino superior e o insucesso escolar**. A Universidade Portuguesa - um debate necessário. Porto: Porto Editora, 2002.

DERRIDA, J. **L'Université sans condition**. Paris: Galilée, 2001.

FERREIRA, M.P.M. O professor do ensino superior na era da globalização. **Revista iberoamericana de educación**, n. 50/5, 2009. Disponível em: <<http://www.rioei.org/2944.htm>>. Acesso: 30 set 2015.

LIRA, D.; SPONCHIADO, D. A. M. A formação pedagógica do profissional docente no ensino superior: desafios e possibilidades. **Perspectiva**, v. 36, n. 136, p.7-15, 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2oB6ASY>>. Acesso: 30 set 2015.

LOPES, R.T.; PEREIRA, A.C.; SILVA, M.A.D. O Uso das TIC no Ensino da Morfologia nos Cursos de Saúde do Rio Grande do Norte. **Revista brasileira de educação médica**, v. 37, n. 3, p. 359-364, 2013. Disponível em: < <http://bit.ly/2oAX2Ho>>. Acesso: 25 set 2015.

LOURENÇO, E.B. **Educação universitária**: para além do paradigma da modernidade. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MARTINS, J. G.; OLIVEIRA, N. F. Material didático: desconstruindo o ontem para construir o hoje e o amanhã. **Instituto Superior Tupy**, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/2oQxHp6>. Acesso em: 20 out 2015.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa**: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Makron Books. 1999.

158

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa e saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MURRAY, P. R. et al. **Microbiologia clínica**. 4. ed. São Paulo: Atheneu, 2007.

ODA, W.; DELIZOICOV, D. Docência no Ensino Superior: as disciplinas Parasitologia e Microbiologia na formação de professores de Biologia. **Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências**, v. 11, n. 3, 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2oNoSvq>>. Acesso: 20 out. 2015.

POSSOLLI, G. E.; CURY, P. Q. Reflexões sobre a elaboração de materiais didáticos para a educação a distância no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE

EDUCAÇÃO — EDUCERE, 9. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais do congresso**. Paraná: PUCPR, 2009.

PERRENOUD, P. **O ofício de aluno e sentido de trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTA-ROSA J.G.; STRUCHINER M. Tecnologia Educacional no Contexto do Ensino de Histologia: Pesquisa e Desenvolvimento de um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 2, p. 289-98, 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2oQyTsA>>. Acesso em: 30 set 2015.

VALIUKENAS, C.; ROSA, P. R. S. A construção do ensino-aprendizagem na educação corporativa. **Intermeio**: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, v. 10, n. 19, p. 40-57, 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/2pqP033>> Acesso: 07 dez 2015.

O autodidatismo no ensino superior

Joselice da Rocha Leal¹

Valéria Mendes Fasolato²

Resumo: O autodidatismo no ensino superior é uma das competências metacognitivas necessárias para a atualidade, tanto no desenvolvimento do estudante em sua formação acadêmica, quanto no desenrolar de suas atividades profissionais. O artigo apresenta a definição de autodidatismo, verificando a importância de se desenvolverem liberdade e autonomia nos estudos. Descreve também a abordagem educacional atual pautada na autoaprendizagem no ensino superior — a ABRP

.....
¹ Pós-graduanda em Docência Universitária pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo — Campus Virtual.

² Doutoranda em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestre em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: mendesfazolato.valeria@gmail.com

(Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas) discutindo, de forma sucinta, o papel do professor e da coletividade neste processo.

Palavras-chave: Autodidatismo; Autoaprendizagem; Autonomia; Ensino superior; ABRP.

Abstract: The autodidacticism in Higher Education is one of metacognitive competencies necessary for the present time, both in student development in their academic studies, and in the course of their professional activities. The article presents the definition of autodidacticism, verifying the importance of freedom and autonomy developing in the studies. It also describes the current educational approach guided by the self-learning in Higher Education - the PBL (Problem-Based Learning Model) discussing, briefly, the role of the teacher and the collectivity in this process.

162

Keywords: Autodidacticism; Self-directed learning; Autonomy; Higher education; PBL.

Introdução

O artigo apresenta um estudo sobre o autodidatismo no ensino superior como uma competência a ser desenvolvida pelo estudante em sua formação acadêmica e profissional. Com base em Valverde (1996), Silva (2012), Guimarães (2012), Faria et al. (2000) e Trindade

(2014), verifica-se que o autodidatismo está presente na discussão atual de aprendizagem autônoma. Percebe-se que, a partir do contexto da crescente mudança social, faz-se necessário mudar a maneira como as instituições educacionais, incluindo as de ensino superior, têm encaminhado suas práticas.

O artigo propõe responder às seguintes questões: o que é o autodidatismo? Qual sua importância no contexto social da educação superior e da realidade do mundo atual? Como entender o autodidatismo e o papel do professor e da coletividade no contexto da abordagem educacional da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP)?

O ser humano possui alta capacidade de aprendizagem, sendo ela um processo contínuo ao longo da vida. Várias são as teorias que propõem explicar a maneira como ela se dá, dificultando sua definição, devido às conclusões diversas sobre sua natureza (KNIGHT, 2007).

Consideraremos, para este trabalho, segundo Laska (apud KNIGHT, 2007, p. 10), que aprendizagem é

o processo que produz a capacidade de apresentar um comportamento novo ou mudado (ou que aumenta a probabilidade de um comportamento novo ou mudado ser obtido por um estímulo relevante), considerando que um novo comportamento ou mudança comportamental não pode ser explicada com base em algum outro processo ou experiência.

Pode-se constatar que a aprendizagem se refere ao processo de mudança no comportamento do ser humano. Nesse mesmo sentido, Arie de Geus (apud GUIMARÃES, 2012, p. 3) afirma que “a essência

da aprendizagem é a habilidade de lidar com a mudança mudando a si mesmo”. Mediante tal perspectiva, a aprendizagem é um processo permanente não limitado ao contexto institucional, podendo ocorrer em qualquer tempo ou lugar, com ou sem o auxílio de alguém (KNIGHT, 2007). Percebe-se, atualmente, um carácter eminentemente transitório da aprendizagem, uma vez que a sociedade se desenvolve e se transforma em ritmo acelerado, exigindo constante aperfeiçoamento dos indivíduos para lidar com as modificações e evoluções científicas e tecnológicas com que são confrontados (FARIA et al., 2000).

Sobre o aperfeiçoamento profissional dos indivíduos, é possível verificar que a formação ocorre tanto em contextos institucionalizados, como é o caso da graduação no Ensino Superior, quanto em contextos informais das experiências vivenciadas no dia a dia do trabalho. Considerando a aprendizagem como exigência constante na vida do ser humano e independente do ambiente, abre-se espaço para entendermos o autodidatismo e sua importância no desenvolvimento da autonomia do discente do Ensino Superior e na vida profissional dele.

164

Autodidatismo ou Autoaprendizagem

Entre as diferentes perspectivas sobre as quais é possível considerar e definir o autodidatismo, podemos entendê-lo como a capacidade de aprender por conta própria. De acordo com Silva (2012, p. 170): “O autodidata é, por definição, o que estuda sem um mestre. O autodidatismo nega a contradição educador-educando e funda-se na vontade

autônoma de alcançar o saber”. Como atividade própria do ser humano, toda pessoa pode aprender por si mesma (SILVA, 2012). Nesse sentido, consideramos o autodidatismo como sinônimo de autoaprendizagem.

André e Costa (apud GUIMARÃES, 2012) conceituam o autodidatismo como o “aprender a aprender” e o classificam como uma das competências metacognitivas necessárias para aprender. Guimarães (2012, p. 7) explica que “O autodidatismo, o didatismo e o construtivismo podem ser consideradas competências instrumentais para as mudanças exigidas nas pessoas (em nós). Se mudança requer aprendizagem, é preciso saber aprender para mudar”.

Dessa forma, para aprender é necessário saber aprender, o que implica ter uma atitude de curiosidade, gostar de entrar em contato com o outro e com o novo e saber potencializar o próprio processo de aprendizagem. Para agir dessa maneira, é necessária a capacidade de motivar-se e de gerenciar a própria aprendizagem, de forma consciente (GUIMARÃES, 2012). Sintetizando, Faria et al. (2000, p. 205) afirmam que “aprender a aprender é assumir deliberada e intencionalmente que todo o percurso existencial do ser humano é de aprendizagem”.

165

Autodidatismo no ensino superior

Partindo da definição de aprendizagem e adentrando-se no significado de autodidatismo, chegamos ao momento de discutirmos essa competência no contexto do ensino superior. A LDB, em seu artigo 43, inciso I, preconiza que a educação superior tem por

finalidade “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Para atingir estes objetivos, é necessário instigar o pensamento autônomo.

A partir do surgimento e desenvolvimento da Escola Nova, muito se tem construído nessa direção. Porém, se pensarmos na educação tradicional bancária, que consiste apenas na transmissão de conhecimentos historicamente constituídos, perceberemos a existência de instituições de ensino superior que ainda estão presas a essa prática (MARTINS, 2002).

Com base em autores como Papert e Robinson, Guimarães (2012, p. 19) defende que

apesar de a escola ser uma instituição que tem como objetivo central a aprendizagem, o que se tem percebido é que, por causa de seu currículo e sua metodologia adequados à sociedade industrial, ela não tem oportunizado a aprendizagem generativa e nem o desenvolvimento das competências para aprender, necessárias à sociedade do conhecimento.

É necessário implementar mudanças no sistema de ensino, substituindo a “formação-ensino” pela “formação-aprendizagem”, em que a iniciativa e o controle do processo de aprendizagem prevaleçam sobre o discente. Sob o embase teórico de Nyhan, Faria (et al. 2000, p. 207, grifo nosso) assevera:

Ora, para que os adultos estejam providos das competências de aprendizagem, ou melhor ainda, de autoaprendizagem, tão necessárias para fazer face a uma tecnologia em constante evolução, devem verificar-se *modificações drásticas nos*

estabelecimentos de ensino e formação responsáveis pela formação inicial, bem como no seio das empresas, sedes privilegiadas de aprendizagem e desenvolvimento contínuo. Deste modo, o termo «competência» incide essencialmente no desenvolvimento de formandos autodidactas independentes e, o termo «auto» não deve ser interpretado em sentido restrito, como aprendizagem solitária, mas antes implicando que o formando assuma a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, ou seja, uma aprendizagem activa auto-gerida, por confronto com a aprendizagem passiva que encontramos no actual modelo de ensino/formação.

Entre as inovações e novas abordagens educacionais que pretendem garantir o desenvolvimento da aprendizagem autônoma no ensino superior, encontra-se a ABRP. Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem dos estudantes advém do trabalho direcionado para a compreensão e resolução de problemas. Conforme explica Trindade (2014), os procedimentos e a configuração da estrutura do modelo da ABRP passaram a ser estabelecidos na década de 70 por H. Barrows, na Escola Médica da Universidade de McMaster, no Canadá. Fixando-se na área de educação médica, a ABRP tem buscado expansão a outras áreas do ensino superior.

Trindade (2014) ainda observa o valor da autoaprendizagem na ABRP, constituindo-se imagem de sua marca. Trindade (2014) desenvolveu um trabalho no qual comparou vários artigos científicos que abordam a ABRP produzidos no decorrer de dez anos. No seu trabalho, o pesquisador ressalta vários pontos interessantes relacionados à autoaprendizagem e ao papel do professor de acordo com diferentes autores.

William (apud TRINDADE, 2014, p. 46), um dos autores citados, apresenta contribuições para o presente artigo. Para o autor, “a valorização das autoaprendizagens decorre do pressuposto de que os estudantes do ensino superior, por serem adultos, devem ser considerados como ‘auto-aprendizes’”.

William (apud TRINDADE, 2014, p. 46) segue a mesma linha de pensamento de Knowles que, por sua vez, define a autoaprendizagem como

um processo no âmbito do qual os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, diagnosticando as suas necessidades de aprendizagem, formulando os seus objetivos neste âmbito, identificando os recursos humanos e materiais que necessitam para aprender, escolhendo e implementando estratégias de aprendizagem apropriadas e avaliando os resultados desta aprendizagem (WILLIAM apud TRINDADE, 2014, p. 46)

168

Trindade (2014, p. 47) identifica a existência de debate em torno do “protagonismo pedagógico dos estudantes e o papel dos professores como agentes potenciadores”. Em linhas gerais, percebemos que, apesar das distinções de pensamento dos autores estudados por Trindade (2014), o papel do professor como facilitador na ABRP deve ser constante. Mesmo assim, é importante considerar que a ABRP pode ser colocada em prática de diversas maneiras, o que nos “obriga a conceber o trabalho dos professores a partir de leituras mais plurais e contingentes” (TRINDADE, 2014, p. 50).

Um ponto extremamente importante destacado por Trindade (2014) é que o autoaprendizado é um objetivo primordial de um

trabalho educativo, e não o ponto de partida. Muitos alunos desistem do processo de aprendizagem por não se sentirem aptos a buscarem e construir o conhecimento de forma autônoma. Como bem descrevem Faria et al. (2000), há situações em que a autoaprendizagem não é produtiva — quando os aprendizes têm pouco autonomia, quando necessitam de um estudo mais dirigido por terem pouco conhecimento do assunto ou quando é exigido complexas aptidões motoras ou de relacionamento interpessoal. Dessa forma, “os professores assumem um papel decisivo” e, por isso, precisam gerenciar melhor as demandas dos discentes (TRINDADE, 2014, p. 51).

O autodidatismo e a coletividade

Embora o autodidatismo tenha sua característica principal no estudo individual, sem mestre, a coletividade contribui para o aprendizado autodidata. Ao escrever sobre o autodidatismo entre os militantes anarquistas, Valverde (1996, p. 212, grifo do autor) aponta que “autodidatismo é fruto, em grande parte, do *ensino mútuo* levado a termo nos centros de estudos operários, nos seus grêmios litero-políticos e nas suas associações de classe, em *veladas e meetings*”. Valverde (1996) exemplifica a importância da participação coletiva na autoaprendizagem quando descreve resumidamente a vida de Buenaventura Durruti, militante anarquista leonês (1896-1936). Durruti buscou conhecimento e reconheceu a importância do coletivo em seu aprendizado ressaltando “as discussões com os companheiros de militância política” (VALVERDE, 1996, p. 216).

A influência da coletividade no autoaprendizado pode ser claramente percebida também na ABRP. Trindade (2014, p. 47) cita o trabalho de Chiriac, que “valoriza as tutorias interpares como condição da autoaprendizagem dos estudantes”. Dessa maneira percebe-se a ênfase na contribuição dos grupos na autoaprendizagem. A gestão da aprendizagem no ensino superior no contexto da ABRP pode ocorrer

em função de dois tipos de perspectivas: (i) uma perspectiva em que através da autoaprendizagem se contribui para afirmar a autossuficiência dos estudantes e (ii) *a dos contributos que fazem depender a autoaprendizagem da cooperação com os seus pares e do papel tutorial dos professores* (TRINDADE, 2014, p. 46 e 47, grifo nosso).

No contexto da ABRP, além do vínculo de autonomia do estudante, considera-se a coletividade e a cooperação entre os estudantes. Outro fator imprescindível é a tutoria do professor.

170

Considerações finais

Diante do exposto, entende-se que o autodidatismo é uma competência metacognitiva necessária para a sociedade atual em constantes mudanças e inovações. Os alunos do ensino superior, dos quais se espera espírito científico e pensamento reflexivo, devem ser, desde muito cedo, estimulados a desenvolverem a autoaprendizagem, seja por meio da ABRP ou por meio de outras abordagens educacionais que valorizem o “aprender a aprender”. Apesar da análise limitada sobre o autodidatismo

no ensino superior, pretendeu-se somar às vozes na discussão do tema, abrindo possibilidades para aprofundamento em futuras pesquisas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://bit.ly/2qzUg2E>>. Acesso: 04 out. 2015.

FARIA, L.; RURATO, P.; SANTOS, N. L. Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 18, n. 2, p. 203-219, jun. 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/9QbNIK>>. Acesso: 05 out. 2015.

GUIMARÃES, M.I.P. **Reaprendendo a aprender**: o papel das competências metacognitivas. Rio de Janeiro. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <<http://goo.gl/FwIU0i>>. Acesso em: 5 dez. 2014.

KNIGHT, G. R. **Filosofia e educação**: uma introdução da perspectiva cristã. 3. ed. Engenheiro Coelho: Unaspress, 2007.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207-232, mar. 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/zd1gzz>>. Acesso: 5 out. 2015.

SILVA, A. O. Sobre o autodidata. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 128, p. 168-170, jan. 2012. Disponível em <<http://goo.gl/sH8GWf>>. Acesso em: 5 dez. 2014.

TRINDADE, R. A autoaprendizagem no ensino superior e a aprendizagem baseada na resolução de problemas: perspectivas e questões. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 27, p. 43-57, set. 2014. Disponível em< <http://goo.gl/NO5PgZ>> Acesso: 5 out. 2015.

VALVERDE, A. J. R. **Pedagogia libertária e autodidatismo**. São Paulo. Tese. (Doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/lykmMK>> Acesso: 5 dez. 2014.

Relação entre a implantação do processo de gestão da qualidade e acreditação nos resultados dos hospitais

Ellen da Silva Meireles¹

Tânia Denise Kuntze²

Resumo: O artigo trata sobre o fortalecimento dos hospitais na sua gestão e nos resultados quando decidem implantar a Gestão da Qualidade e, conseqüentemente, a Acreditação. Com exceção dos hospitais de ponta, geralmente localizados nos grandes centros, as instituições hospitalares iniciaram sua trajetória na gestão da qualidade e na busca pela excelência, há pouco mais de quinze anos. Atuando na área da Gestão da Qualidade em hospitais, é possível identificar resistência à mudança na forma de fazer a gestão dos processos, principalmente nos processos assistenciais e no uso das ferramentas da qualidade. Ao se aperfeiçoarem na gestão da qualidade, os hospitais se aperfeiçoam também no

.....
¹ Graduada em enfermagem, Especialista em Gestão Hospitalar. Auditora Líder ISO 9001:2008. Avaliadora Internacional Q-Mentum.; Assessora de Qualidade no Hospital e Maternidade Celso Pierro.

² Doutora em Ciências pela EEUSP. Mestre em Enfermagem pela UFSC. Especialista em Administração Hospitalar. Enfermeira. Professora no Centro Universitário Adventista de São Paulo – Unasp.

uso das ferramentas da qualidade e na análise e planejamento de ações de prevenção de eventos que causam danos aos pacientes.

Palavras-chaves: Gestão da Qualidade; Qualidade Total; Ferramentas da Qualidade; Acreditação Hospitalar.

Abstract: The article talks about how hospitals improve in management and results when they take part in a Quality Management process and Accreditation. With the exception of high edge hospitals located in great urban areas the medical institutions started in Quality Management processes and in the search for excellence in services only in the last 15 years. When Acting in Quality Management processes in Hospitals, it's possible to identify resistance to change in process management, mainly in assistencial processes and in the use of quality maintenance tools. In improving their Quality Management processes the medical institutions refine their use of their quality tools, in the analysis and planning of actions that may prevent events that cause damage to patients.

174

Keywords: Quality management; Total quality; quality tools; Hospital Accreditation.

Objetivo

Refletir sobre os benefícios da implantação de Gestão na Qualidade, juntamente com suas ferramentas na área hospitalar, como

facilitadores na gestão dos processos e na melhoria dos resultados, para excelência na prestação de seus serviços.

Com esse aperfeiçoamento, os hospitais substituem o empirismo usual e imprimem mais eficiência nas análises de não conformidade na assistência e prevenção de eventos adversos que causam danos ao paciente, tão comuns nos hospitais, assim como alcançam melhores resultados na sua produção.

Portanto, o estudo usa como referência pesquisa bibliográfica documental sobre a Gestão da Qualidade e os Processos de Acreditação Hospitalar, a relação com a excelência dos serviços prestados por estas instituições e estudo observacional descritivo dos resultados qualitativos e quantitativos em um hospital geral, localizado no interior do Estado de São Paulo.

Conceituando qualidade

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (2008) e a *Internactional Organizational for Standardization* - ISO 9000, qualidade é “grau no qual um conjunto de características inerentes satisfaz a requisitos”. Portanto, uma empresa necessita saber para quem o seu produto se destina e qual a expectativa desse seu cliente. A satisfação do cliente com um produto ou serviço, portanto, é que define o grau de sucesso de uma empresa.

O dicionário da língua portuguesa Ferreira (2010), define qualidade como “propriedade, atributo ou condição das coisas ou das

pessoas que as distingue das outras e lhes determina a natureza. Superioridade, excelência de algo”.

No caso dos hospitais, o foco deve ser sempre o paciente e um dos pontos fortes para a satisfação do paciente é a sua própria integridade física, mental e espiritual, ou seja, a qualidade deve garantir prevenção de eventos adversos ao paciente e, assim, promover a sua satisfação. Segundo a Norma ISO 9001 versão (2005), não conformidade é um não atendimento a um requisito. “Uma não conformidade está relacionada a processos que geraram resultado insatisfatório, ou seja, produtos ou serviços não conformes, que não atendem determinado requisito” ditado pela Norma. (ISO 9001, 2005).

Segundo definição da *The Joint Commission* (JCI), “Evento Adverso é a ocorrência imprevista, indesejável ou potencialmente perigosa na instituição de saúde” e “Evento Sentinela é a ocorrência inesperada que implique em morte ou perda grave e permanente de função. Erro de medicação é um ‘evento sentinela’, que significa qualquer evento evitável que possa levar ao uso inadequado de um medicamento ou que ponha em risco a segurança do paciente”. De acordo com o Ministério da Saúde, RESOLUÇÃO - RDC Nº 36, DE 25 DE JULHO DE 2013, evento adverso é um incidente que resulta em dano à saúde. Existem diferentes definições sobre os eventos adversos, porém, convergem para a concepção de que Evento Adverso (EA) é qualquer ocorrência desfavorável ao paciente ou sujeito da investigação clínica e que não tem necessariamente relação causal com o tratamento. “Um EA pode ser qualquer sintoma ou sinal, desfavorável e não intencional, ou doença temporalmente associada ao tratamento, incluindo achados laboratoriais anormais”. (Ministério da Saúde, 2013).

Vários revolucionários, tais como Deming (1990), Juran (1992) e Ishikawa (1976), contribuíram com uma nova visão sobre a gestão da qualidade total, provando cada vez mais que para a sobrevivência das empresas, frente a um mercado tão exigente e concorrência tão acirrada, somente através da organização dos processos internos, diminuição de retrabalhos e custos e maior qualidade, é possível torná-la competitiva, e acima de tudo, satisfazer os clientes internos e externos. As empresas dependem muito do uso consciente e equilibrado das diversas ferramentas, tanto de gestão, como de manutenção do negócio.

Segundo a ABNT (2015), os oito Princípios de Gestão de Qualidade, diretrizes da são:

“Foco no cliente: entender as necessidades presentes e futuras do cliente; atender aos requisitos do cliente; exceder as expectativas do cliente.

Liderança: manter a unidade de propósito e direção; manter um bom ambiente interno da organização; liderar pelo exemplo.

Envolvimento das pessoas: criar um ambiente de motivação; proporcionar a participação; aproveitar e valorizar o talento e as aptidões.

Abordagem de processo: gerenciar as atividades e recursos pertinentes como um processo, para garantir com maior eficiência o alcance dos resultados desejados.

Abordagem Sistêmica de Gestão: identificar, entender e gerenciar os processos inter-relacionados, visando à eficácia da organização.

Melhoria Contínua: buscar a melhoria com objetivo permanente.

Enfoque factual para tomada de decisão: tomar decisão eficaz baseada na análise de dados e informações.

Relacionamento com os fornecedores para benefício mútuo: estabelecer a base para criação de valor para as partes baseada no relacionamento ‘ganha-ganha’ ”. (ABNT, 2015)

As ferramentas da qualidade são importantes na gestão da qualidade, pois quando devidamente aplicadas, poderão:

- Proporcionar maior rapidez e eficiência na padronização e descrição dos métodos e procedimentos administrativos e técnicos utilizados na empresa;
 - Facilitar o entendimento dos funcionários da empresa quanto às atividades a serem seguidas no local de trabalho;
 - Elevar os níveis de qualidade por meio da solução eficaz de problemas;
 - Diminuir os custos, com produtos e processos mais uniformes;
 - Executar projetos melhores;
 - Melhorar a cooperação em todos os níveis da organização;
 - Identificar problemas existentes nos processos, fornecedores e produtos;
 - Identificar causas raízes dos problemas e solucioná-los de forma eficaz.
- (PILZ . 2011)

178

Em função disso, as ferramentas da qualidade são fatores essenciais para a mensuração de resultados e para o planejamento de ações a curto, médio e longo prazo. A decisão de quais ferramentas a empresa irá decidir é fundamental para o seu sucesso, tanto para uma cultura de qualidade na empresa como para sua atuação junto aos seus clientes e concorrentes.

Algumas das muitas ferramentas da qualidade:

Fluxograma: tem como finalidade identificar o caminho real e ideal para um produto ou serviço com o objetivo de identificar os desvios. É uma ilustração sequencial de todas as etapas de um processo, mostrando como cada etapa é relacionada. Utiliza símbolos facilmente reconhecidos para denotar os diferentes tipos de operações/seqüências em um processo.

Diagrama Ishikawa (Causa e efeito): tem como finalidade explorar e indicar todas as causas possíveis de uma condição ou um problema específico. O Diagrama de Causa e Efeito, como o nome diz, serve para representar a relação entre o efeito e todas as possibilidades de causa que podem contribuir para esse efeito. Foi desenvolvido por Kaoru Ishikawa, da Universidade de Tóquio, em 1943, onde foi utilizado para explicar para o grupo de engenheiros da Kawasaki Steel Works como vários fatores podem ser ordenados e relacionados (ISHIKAWA, 1976 *apud* PILZ et al. 2011)

Ciclo PDCA: compreende quatro etapas que buscam o melhoramento contínuo, são elas: planejar, verificar, fazer e agir. O PDCA é uma ferramenta da qualidade que facilita a tomada de decisões e visa garantir o alcance das metas necessárias à sobrevivência das instituições e, embora simples, representa um avanço sem limite, para o planejamento eficaz. A sigla é formada pelas iniciais:

P, de Plan– Planejar – estabelecer os objetivos e processos necessários para fornecer resultados de acordo com os requisitos e políticas pré-determinados.

D, de Do – Fazer, executar – implementar as ações necessárias.

C, de Check – Checar, verificar – monitorar e medir os processos e produtos em relação às políticas, aos objetivos e aos requisitos estabelecidos e relatar os resultados.

A, de Act – Agir – executar ações para promover continuamente a melhoria dos processos.

Diagrama de Pareto: tem como finalidade mostrar a importância de todas as condições, a fim de escolher o ponto de partida para solução do problema e identificar a causa básica do problema e monitorar o resultado. Velfredo Pareto foi um economista italiano que criou Diagrama de Pareto, que pode ser usado para identificar o problema mais importante através do uso de diferentes critérios de medição, como frequência ou custo.

5W2H: A ferramenta 5W2H foi criada por profissionais da indústria automobilística do Japão como uma ferramenta auxiliar na utilização do PDCA, principalmente na fase de planejamento. O objetivo central da ferramenta 5W2H é responder a sete questões e organizá-las.

What – O que será feito (etapas)

Why – Por que será feito (justificativa)

Where – Onde será feito (local)

When – Quando será feito (tempo)

Who – Por quem será feito (responsabilidade)

How – Como será feito (método)

How much – Quanto custará fazer (custo)

Histograma: tem como finalidade mostrar a distribuição dos dados através de um gráfico de barras indicando o número de unidades em cada categoria. Um histograma é um gráfico de representação de uma série de dados, utilizado para mostrar a frequência que algo acontece.

Folhas de Verificação: As folhas de verificação são tabelas ou planilhas simples usadas para facilitar a coleta e análise de dados. Registram os dados dos itens a serem verificados, permitindo uma rápida percepção da realidade e uma imediata interpretação da situação, ajudando a diminuir erros e confusões.

Cartas de Controle: As Cartas de Controle são usadas para mostrar as tendências dos pontos de observação em um período de tempo. Os limites de controle são calculados aplicando-se fórmulas simples aos dados do processo. As cartas de controle podem trabalhar tanto com dados por variável (mensuráveis) como com dados por atributo (discretos). (Manual de programa de gestão da qualidade do hospital das clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo)

Processos de acreditação

Segundo Prazeres (1996), em seu dicionário de termos da qualidade, “Certificação/Acreditação é a atividade de comprovação da qualidade de itens, produtos, serviços, procedimentos, processos, pessoal ou de sistemas da qualidade, no topo ou em parte”.

Segundo a Organização Nacional de Acreditação (ONA) (2014), uma organização não governamental, pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos e de interesse coletivo, que tem atuação nacional, Acreditação é um sistema de avaliação e certificação da qualidade de serviços de saúde. Tem caráter eminentemente educativo, voltado para a melhoria contínua, sem finalidade de fiscalização ou controle oficial/governamental, não devendo ser confundida com os procedimentos de licenciamento e ações típicas de Estado.

182

A ISO, outra instituição certificadora, é uma federação mundial atualmente com 90 países membros, composta pelos organismos nacionais de normalização de cada país. No Brasil, é representada pela ABNT. A expressão ISO 9000 designa um grupo de normas técnicas que estabelecem um modelo de gestão da qualidade para organizações em geral, qualquer que seja o seu tipo ou dimensão.

Segundo a Organização Nacional de Acreditação - ONA (2014), o processo de Acreditação é pautado por três princípios fundamentais:

É voluntário, feito por escolha da organização de saúde;

É periódico, com avaliação das organizações de saúde para certificação e durante o período de validade do certificado;

É reservado, ou seja, as informações coletadas em cada organização de saúde no processo de avaliação não são divulgadas. (ONA, 2014)

Segundo Santana (2012), “a Acreditação hospitalar pode ainda ser compreendida como uma metodologia de gestão, que preconiza, que fomenta o entendimento estratégico, o consenso produtivo multiprofissional, a racionalização da utilização dos insumos e a otimização dos resultados dos hospitais”.

Para uma implantação bem-sucedida de um programa baseado nos padrões exigidos em um manual, quer seja o manual da ONA quer seja o manual da JCI representada no Brasil pelo Consórcio Brasileiro de Acreditação (CBA) fundado em 1998, passa pela estruturação de um processo de Educação permanente envolvendo todo o quadro profissional de uma instituição, desde a alta direção até a equipe operacional. O sistema de documentação e informação deve ser claro e eficiente. A análise de todos os processos é essencial à instituição que se insere em um processo de acreditação e deverá refletir em evidências de ciclos de melhoria contínua. Outro ponto importante é que as instituições são avaliadas sob a ótica da gestão integrada e não com um olhar isolado dos processos.

Não há inserção verdadeira em um processo de qualidade que não reflita em mudanças na cultura e nos resultados das instituições hospitalares. Focar mais nas necessidades dos clientes, ter uma visão mais sistêmica da instituição, promover capacitação, valorização dos talentos humanos, incentivo a criatividade e participação, sempre vão resultar em maior produtividade com o melhor custo.

Mediante a complexidade das atividades executadas nos hospitais, a prática das premissas da Qualidade se tornou essencial para garantir segurança e melhor desempenho. A partir do momento em que os profissionais passam a enxergar na instituição em que trabalham sinais verdadeiros de mudanças demonstrados pela alta direção e quando os resultados dessas mudanças começam a refletir na prática diária, ocorre um envolvimento e mudança de comportamento mais amplo, refletindo em ciclos de melhoria contínua, com diminuição dos riscos e melhoria dos resultados.

O mercado, cada vez mais competitivo, impõe como regra de sobrevivência das instituições, ser mais rápida em identificar suas fragilidades e criar alternativas para supera-las, e a Qualidade total se estabelece como a principal ferramenta para essa gestão eficaz.

184

Impacto da Acreditação nos hospitais

Estudos comprovam que a implantação da Gestão da qualidade e conseqüentemente a Acreditação, promovem melhores resultados em todos os aspectos e a excelência dos Hospitais. (D’Innocenzo, Adami, Cunha, 2006; Balsanelli, Jericó, 2005).

O estudo observacional descritivo dos resultados qualitativos e quantitativos de um Hospital Geral, localizado no interior do Estado de São Paulo, mostra melhorias significativas nos resultados no decorrer dos anos de implantação e desenvolvimento do processo de gestão da Qualidade, uso das ferramentas da qualidade e evolução nos níveis da Acreditação da metodologia ONA.

Indicador de produção

Tabela 1: Número de atendimentos em um Hospital Geral

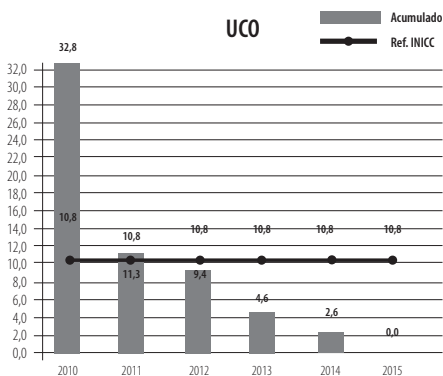
Atendimentos	2010	2011	2012	2013	2014	2015 à Jun.
Leitos	243	197	197	197	201	201
Internações	14.057	13.263	14.144	14.873	14.802	8.179
Exames	888.124	1.131.717	1.209.394	1.215.255	1.262.117	644.735
Total	902.181	1.144.980	1.223.664	1.230.128	1.276.919	837.853

Fonte: indicadores de Produção Hospital Geral 2010 a 2015.

Observa-se que mesmo com a diminuição de leitos disponíveis no hospital a partir de 2011 por necessidade de reforma, o número de atendimento cresceu, fortalecendo o entendimento de que processos organizados, pessoas treinadas e barreiras eficazes para os incidentes de segurança, todos, frutos da Gestão da Qualidade e certificações em saúde, melhoram os resultados.

Indicador de Qualidade

Gráfico 1 - Índice de pneumonia relacionada à ventilação Mecânica na Unidade Coronariana (UCO).



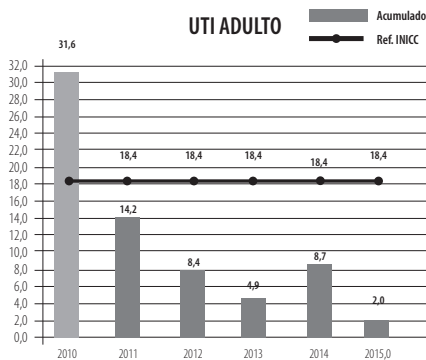
Ref. NHSN 0,0 VM/1000 – dia*.
National Healthcare Safety
Network (NHSN)

Ref. INICC 10,8 VM/1000 – dia*.
International Nosocomial
Infection Control Consortium
(INICC) *1000 pacientes/dia
com Ventilação mecânica.

Fonte: indicadores de Qualidade Hospital Geral 2010 a 2015.

186

Gráfico 2 - Índice de Pneumonia relacionada a ventilação mecânica na Unidade de Terapia Intensiva Adulto (UTI Adulto) de um Hospital Geral.



Ref. NHSN 1,1 VM/1000 – dia*.
National Healthcare Safety
Network (NHSN)

Ref. INICC 18,4 VM/1000 – dia*
International Nosocomial
Infection Control Consortium
(INICC) *1000
pacientes/dia com Ventilação
mecânica.

Fonte: indicadores de Qualidade Hospital Geral 2010 a 2015.

Nos gráficos acima se observa que o impacto da Gestão da qualidade na instituição hospitalar foi de grande importância, com diminuição do índice de pneumonia relacionada a ventilação mecânica nas Unidades Coronariana e de Terapia Intensiva Adulto, que baixaram respectivamente de 32,8 para zero e de 31,6 para 2,0 em 5,5 anos, os índices de infecção. Alcançando (UCO: 0) ou ficando muito próximos (UTI Adulto 1,1) do referencial Norte americano *National Healthcare Safety Network* (NHSN) para infecções.

Considerações finais

Observa-se que os processos internos de um hospital com a gestão da qualidade implantada, são organizados e ajustados de forma a produzir mais e melhores resultados, com menos recurso. Com menos leitos disponíveis, o hospital conseguiu aumentar sua produção. Além da questão da produção, observa-se também melhoria na segurança e qualidade na assistência ao paciente, através da diminuição do índice de infecção do tipo pneumonia relacionada a ventilação mecânica, ou seja, respiração artificial em pacientes graves através do uso de tubo oro traqueal.

A Gestão da Qualidade também diminui custos, pois com maior efetividade na prevenção de infecções/eventos, percebemos o reflexo na diminuição da permanência do paciente e do custo com o uso de materiais e medicamentos que se fazem necessários apenas pela ocorrência dos eventos.

Referências

ANVISA. **Acreditação**: a busca pela qualidade nos serviços de saúde. Ver. Saúde Pública, 2004. v. 38. n. 2 p. 335-336.

BALSANELLI, A. P.; JERICÓ, M. C. **Os reflexos da gestão pela qualidade total em instituições hospitalares brasileiras**. Revista Acta Paul Enferm. 2005; v. 18 n. 4 p. 397-402. Brasil

CBA. **Conselho Brasileiro de Acreditação de Sistemas e Serviços de Saúde**. Manual de acreditação hospitalar. Rio de Janeiro: 2012

DEMING, W. E. **Qualidade**: a revolução da Administração. São Paulo: Marques Saraiva S.A., 1990.

D'INNOCENZO, M.; ADAMI, N. P.; CUNHA I.C.K.O. **O movimento pela qualidade nos serviços de saúde e enfermagem**. Rev. Bras Enferm, 2006; jan-fev; v.59 n.1 p. 84-8.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GARAVANTES, G. R. Administração e qualidade. São Paulo: Makron Books, 2000

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo futuro**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. **A estratégia em ação: Balanced Scorecard**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

HIROYUKI, H. **5 S na prática**. São Paulo: Instituto IMAM, 1995.

ISHIKAWA, K. **Guide to Quality Control**. Asian Productivity Organization, New York, 1976.

ISO. **International Organization for Standardization**. Disponível em: <http://www.iso.org>. Acesso em: 22 outubro 2015.

JURAN, J. M. **A Qualidade desde o projeto**. São Paulo: Pioneira, 1992.

MANUAL DE PROGRAMA DE GESTÃO DA QUALIDADE DO HOSPITAL DAS CLINICAS DA FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Disponível em http://portalses.saude.sc.gov.br/arquivos/sala_de_leitura/saude_e_cidadania. Acesso em 22 outubro 2015.

MINISTÉRIO DA SAÚDE – Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **RESOLUÇÃO - RDC Nº 36, DE 25 DE JULHO DE 2013**.

ONA. **Organização Nacional de Acreditação**, 2014. Disponível em: <http://www.ona.org.br>. Acesso em: 22 de outubro de 2015.

PILZ, D.; et al. **Ferramentas da qualidade: uma aplicação em uma IES para desenvolvimento de artigos científicos.** Disponível em <http://www.fahor.com.br/publicacoes/sief> Acesso em: 22 de outubro de 2015.

PRAZERES P. M. **Dicionário de termos da qualidade.** São Paulo: Atlas, 1996.

SANTANA, E. M. Entenda o que é Acreditação Hospitalar. Disponível em: <http://www.hmdoctors.com/index> Acesso em: 15 de outubro de 2015



Conheça nossa loja virtual
<http://unaspstore.com.br>