

Série Mestrado Profissional em Educação • 1

Experiências de formação em educação

IMPLICAÇÕES DA PESQUISA
PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Gildene do Ouro Lopes Silva
Ana Maria de Moura Schäffer
Milton Luiz Torres
(Orgs.)



UNASPRESS



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: Maurício Lima Diretor Administrativo: Edson Medeiros Diretor Secretário: Emmanuel Oliveira Guimarães Diretor Depto. de Educação: Ivan Góes
Administração Geral do Unasp	Reitor: Martin Kuhn Vice-Reitor Executivo Campus EC: Antônio Marcos da Silva Alves Vice-Reitor Executivo Campus HT: Afonso Ligório Cardoso Vice-Reitor Executivo Campus SP: Douglas Jeferson Menslin Pró-Reitor Administrativo: Telson Bombassaro Vargas Pró-Reitor Acadêmico: Afonso Ligório Cardoso Pró-Reitor de Educação a Distância: José Prudencio Júnior Pró-Reitor de Pesquisa e Desenvolvimento Institucional: Allan Macedo de Novaes Pró-Reitor de Desenvolvimento Espiritual, Comunitário e Estudantil: Martin Kuhn Secretário-Geral: Marcelo Franca Alves
Faculdade Adventista de Teologia	Diretor: Reinaldo Wenceslau Siqueira Coordenador de Pós-Graduação: Vanderlei Dorneles da Silva Coordenador de Graduação: Adriani Milli Rodrigues
Órgãos Executivos Campus Engenharia Coelho	Pró-Reitor Administrativo Associado: Murilo Marques Bezerra Pró-Reitor Acadêmico Associado: Everson Muckenberger Pró-Reitor de Desenvolvimento Estudantil Associado: Bruno de Moura Fortes Pró-Reitor de Desenvolvimento Espiritual e Comunitário Associado: Ebenézer do Vale Oliveira
Órgãos Executivos Campus Hortolândia	Pró-Reitor Administrativo Associado: Claudio Valdir Knoener Pró-Reitora Acadêmica Associada: Suzete Araújo Águas Maia Pró-Reitor de Desenvolvimento Estudantil Associado: Daniel Fioramonte Costa Pró-Reitor de Desenvolvimento Espiritual e Comunitário Associado: Wanderson Paiva
Órgãos Executivos Campus São Paulo	Pró-Reitor Administrativo Associado: Flavio Knöner Pró-Reitora Acadêmica Associada: Sílvia Cristina de Oliveira Quadros Pró-Reitor de Desenvolvimento Estudantil Associado: Ricardo Bertazzo Pró-Reitor de Desenvolvimento Espiritual e Comunitário Associado: Robson Aleixo de Souza

UNASPRESS

Imprensa Universitária Adventista

Editor-chefe	Rodrigo Follis
Gerente de projetos	Bruno Sales Ferreira
Editor associado	Alysson Huf
Supervisor administrativo	Felipe Dutra
Gerente de vendas	Francileide Santos
Editores	Adriane Ferrari, Gabriel Pilon Galvani, Jônathas Sant'Ana e Werter Gouveia
Designer gráfico	Kenny Zukowski

Série Mestrado Profissional em Educação • 1

Experiências de formação em educação

IMPLICAÇÕES DA PESQUISA
PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Gildene do Ouro Lopes Silva
Ana Maria de Moura Schäffer
Milton Luiz Torres
(Orgs.)



1ª Edição, 2019, Engenheiro Coelho - SP

UNASPRESS

Imprensa Universitária Adventista

UNASPRESS

Imprensa Universitária Adventista

Caixa Postal 88 – Reitoria Unasp
Engenheiro Coelho, SP CEP 13.448-900
Tels.: (19) 3858-5222 / (19) 3858-5221

www.unaspres.com.br

Preparação: Alysso Huf, Rodrigo Follis
Revisão: Gabriel Pilon Galvni,
Bruno Sales Ferreira, Naomi Vidal Ferreira
Projeto gráfico e capa: Ana Paula Pirani

Experiências de formação em Educação:
implicações da pesquisa para
o desenvolvimento profissional

1ª edição – 2019
e-book (pdf)

Todos os direitos reservados para a Unaspres. Proibida a
reprodução por quaisquer meios, salvo em breves citações,
com indicação da fonte.

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

(Ficha catalográfica elaborada por Hermenérico Siqueira de Moraes Netto - CRB 7370)

Experiências de formação em educação: implicações da pesquisa para o desenvolvimento
profissional / Gildene do Ouro Lopes Silva, Ana Maria de Moura Schäffer, Milton Luiz Torres,
organizadores. Engenheiro Coelho: Unaspres - Imprensa Universitária Adventista, 2019.

4 MB – (Série Mestrado Profissional em Educação - v.1)

ISBN 978-85-8463-145-2 (e-book pdf) | DOI <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2>

1. Formação docente. I. Título. II. Silva, Gildene do Ouro Lopes. III. Schäffer, Ana Maria de Moura.
IV. Torres, Milton Luiz. V. Série.

CDD-370.71

OP 00132_2020

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.

Título:

Experiências de formação em Educação

Subtítulo:

Implicações da pesquisa para o desenvolvimento profissional

Organizadores:

Gildene do Ouro Lopes Silva

Ana Maria de Moura Schäffer

Milton Luiz Torres

Corpo Editorial:

- Prof^o Dr^a Aida Figueiredo
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na
Formação de Formadores, CIDTFF
Universidade de Aveiro – Portugal
- Prof^o Dr^a Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Programa de Mestrado Profissional
Universidade de Taubaté, UNITAU – São Paulo, Brasil
- Prof^o Dr^a Ana Sílvia Moço Aparício
Programa de Mestrado Profissional
Universidade Municipal de São Caetano, USCS –
São Paulo, Brasil
- Prof. Dr. Andrew Sixsmith
Departamento de Matemática e Ciências Tecnológicas
Simon Fraser University – Canadá
- Prof^o Dr^a Angela Harumi Tamaru
Escola Politécnica,
Faculdade de Americana, FAM – São Paulo, Brasil
- Prof^o Dr^a Ellen Nogueira
Centro Universitário Adventista de São Paulo, Unasp –
São Paulo, Brasil
- Prof. Dr. Frank Viana Carvalho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
São Paulo, IFSP – São Paulo, Brasil
- Prof^o Dr^a Gisela Biaggi
Universidad Adventista de Chile, Chillán – Chile
- Prof^o Dr^a Márcia Regina Onofre
Departamento de Metodologia de Ensino, DME
Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR –
São Paulo, Brasil
- Prof^o Dr^a Maria Teresa Ribeiro
Universidade de Taubaté, UNITAU – São Paulo, Brasil
- Prof^o Dr^a Marlene da Rocha Migueis
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na
Formação de Formadores, CIDTFF
Universidade de Aveiro – Portugal
- Prof^o Dr^a Marta Regina Paulo
Mestrado Profissional em Educação
Universidade Municipal de São Caetano do Sul, USCS –
São Paulo, Brasil
- Prof^o Dr^a Martha Maria Prata Linhares
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM –
Minas Gerais, Brasil
- Prof^o Dr^a Michelle Vanchu-Orosco
Programa de Pós-graduação em Educação
Simon Fraser University – Canadá
- Prof. Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes
Fundação Carlos Chagas
Mestrado Profissional em Formação de Professores
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
PUC-SP – Brasil
- Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Mestrado Profissional em Educação
Universidade Municipal de São Caetano,
USCS – São Paulo, Brasil
- Prof. Dr. Orlando de Andrade Kelm
McCombs School of Business
Universidade do Texas, Austin – EUA
- Prof^o Dr^a Paula Coelho Santos
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na
Formação de Formadores,
CIDTFF Universidade de Aveiro – Portugal
- Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Departamento de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR,
Campus Sorocaba – São Paulo, Brasil
- Prof^o Dr^a Tânia Regina da Rocha Unglaub
Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional
em Gestão da Informação (PPGInfo/FAED/UDESC)/
Universidade do Estado de Santa Catarina, UFSC,
Florianópolis – Brasil
- Prof^o Dr^a Tatiana de Cássia Nakano
Centro de Ciências da Vida – CCV- PUC Campinas
Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia
Universidade Católica de Campinas, PUC-SP – Brasil

Conselho editorial e artístico da Unaspres:

Dr. Martin Kuhn	Esp. Jael Enéas
Esp. Telson Vargas	Esp. José Júnior
Me. Antônio Marcos	Dr. Reinaldo Siqueira
Dr. Afonso Cardoso	Dr. Fábio Alfieri
Dr. Douglas Menslin	Dra. Gildene Silva
Dr. Rodrigo Follis	Me. Edilson Valiante
Dr. Lélío Lellis	Me. Diogo Cavalcante
Dr. Allan Novaes	Dr. Adolfo Suárez

Pareceristas *ad hoc* para a presente obra:

Dr. Admilson Gonçalves de Almeida
Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp-HT)

Dr. Benedito Cherbéu Dlessandre Oliveira
Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp-HT)

Dra. Catherine Oliveira de Araújo
Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp-SP)

Dra. Ellen Nogueira Rodrigues
Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp-EC)

Dr. Frank Viana Carvalho
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

Dra. Giza Guimarães Pereira Sales
Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp-EC)

Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro
Universidade de Taubaté (UNITAU)

Dra. Marta Regina Paulo da Silva
Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)

Dr. Nonato Assis de Miranda
Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)

Dr. Roberto Carlos Sonogo
Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp-SP)

Dr. Roberto Sussumu Wataya
Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp-SP)

Dr. Rodrigo Hipólito Roza
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)

Dra. Tânia Regina da Rocha Unglaub
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)



Sumário

13 Apresentação

Francislê Neri de Souza

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p13-18>

19 Introdução

Patrícia Cristina Albieri de Almeida

Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p19-50>

51 Dia de aula com Foucault

Aimê Heloína Cândido da Silva Santos

Milton Luiz Torres

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p51-66>

67 **Estimulação da consciência fonológica na sala de aula:
percurso de um sonho no Mestrado Profissional**

Cecília Cristina Cesar Leopoldo Lopes

Gildene do Ouro Lopes Silva

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.67-82>

83 **Uso das tecnologias de informação
e comunicação nas escolas**

Claudio Xavier Gonçalves

Helena Brandão Viana

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.83-98>

99 **Educação integral e avaliação na rede adventista
na perspectiva discente**

Creriane Nunes Lima

Ana Maria de Moura Schäffer

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.99-118>

119 **Práticas docentes criativas no ensino médio:
experiência e desafios no Mestrado Profissional**

Doris Barrinuevo Martins de Lima

Gildene do Ouro Lopes Silva

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.119-132>

133 Educação 4.0: uma experiência inovadora de formação

Ederson Carlos Silva

Helena Brandão Viana

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.133-142>

143 A metodologia da problematização no desenvolvimento do pensamento crítico: descrevendo o percurso

Elen Aleixo Barbosa

Betania Jacob Stange Lopes

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.143-162>

163 Relato de experiência sobre formação e atuação do professor em uma perspectiva inclusiva na educação infantil

Enildo do Nascimento

Betania Jacob Stange Lopes

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.163-178>

179 A educação integral de universitários

Erling Walter Quiaper Simeon

Helena Brandão Viana

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.179-196>

197 Reflexões sobre a trajetória no Mestrado Profissional e seus desdobramentos para o desenvolvimento pessoal e profissional

Gladmir da Veiga Santos
Elize Keller-Franco

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.197-210>

211 Marcas da vida e a logomarca da Educação Adventista

Heber Ferreira de Oliveira
Gildene do Ouro Lopes Silva

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.211-226>

227 Experiência de formação: desafio da gestão educacional quanto à permanência do discente na mesma escola

Jeferson Elias de Souza
Gildene do Ouro Lopes Silva

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.227-242>

243 Caminhos trilhados em um curso de Mestrado Profissional em Educação

Luana Arantes
Germana Ponce de Leon Ramírez

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.243-256>

257 O quebra-cabeças de Nietzsche

Maria Luísa de Carvalho Araújo da Silva

Milton Luiz Torres

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.257-268>

269 Usos das tecnologias da informação e comunicação e estilo de aprendizagem

Meira Lúcia Ramos

Helena Brandão Viana

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.269-284>

285 O perfil do gestor educacional na avaliação em larga escala

Uilson da Veiga Santos

Eliel Unglaub

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.285-296>

297 Relato de experiência de pesquisa sobre programa de formação continuada em avaliação formativa

Valdirene Luciano Dias

Betania Jacob Stange Lopes

Luciane Weber Baia Hees

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.297-314>

315 Reflexões sobre a formação em pesquisa no Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional

Vânia de Sousa Barbosa

Elize Keller-Franco

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.315-332>

333 Do medo ao aprendizado: um relato de experiência sobre a pesquisa realizada junto à cultura indígena *Haliti Paresi*

Vivian Cristina Balan Fiuza

Germana Ponce de Leon Ramírez

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.333-348>

349 Da “falta” materializada no discurso à presença vivenciada no Mestrado em Educação: ensino de espanhol a alunos surdos

Wanderlei Gomes de Oliveira

Ana Maria de Moura Schäffer

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.349-364>

365 Sobre os autores

379 Índice Remissivo

APRESENTAÇÃO

Francislê Neri de Souza

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.13-18>

Para construirmos uma Instituição de Ensino Superior elevada, necessitamos de muitos elementos que estão presentes em pelo menos três grandes áreas: ensino, pesquisa e extensão. Por essa razão, o Mestrado Profissional em Educação do Unasp desempenha um papel fundamental na inovação e criação de uma cultura universitária plena, considerando que essa cultura tem mudado ao longo das décadas. As funções, missões e finalidades das universidades passaram da exclusividade do ensino e guardiãs do conhecimento para um empreendedorismo acadêmico, em que a inovação e aplicação tecnológica se tornam atividades essenciais (SÁ-CHAVES *et al.*, 2019; TAVARES *et al.*, 2018).

Sendo a inovação um conceito polissêmico, polêmico e contraditório, é muitas vezes confundida com criatividade, descoberta ou revolução tecnológica com foco exclusivo no comercial. Naturalmente, não iremos nos aprofundar na questão nesta apresentação, pois este livro aponta para experiências criativas e boas práticas na inovação da docência e da gestão educacional. Assim, chamamos a atenção para a inovação dos processos de ensino numa cultura de um mestrado profissional moderno e dinâmico.

Para cumprir a missão do mestrado profissional, acreditamos que, entre outros fatores, pelo menos três dimensões são essenciais: (1) a reflexão que torna o professor-pesquisador centrado na aprendizagem dos

estudantes e na própria aprendizagem; (2) a prática educativa baseada em contextos reais para o envolvimento e aprendizagem dos estudantes e; (3) foco no desenvolvimento das competências dos estudantes no seu processo de autonomia na aprendizagem (SOUZA; BEZERRA, 2013).

A formação de professor-pesquisador é longa e exige alto nível de esforço e constante atualização. Ser professor-pesquisador não implica necessariamente fazer um mestrado ou um doutorado para atuar na educação, mas deve cumprir princípios fundamentais. Segundo Alarcão (2001) é ser um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. Exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objetivos nacionais e transnacionais, a formação de professores para o exercício crítico deve ser experiencial-investigativa e cumprir pelo menos dois princípios: (1) “Todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor”; (2) “Formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (ALARCÃO, 2001, p. 6).

Acreditamos ser este livro, que agora está em suas mãos, um bom exemplo da aplicação real dos dois princípios enunciados por Alarcão. Então, qual é o papel da pesquisa na qualidade do ensino e da gestão educativa? Naturalmente o professor necessita estudar, pesquisar e refletir para que possa ministrar boas aulas. Compreendemos que pode

haver boa pesquisa sem ensino, mas não pode haver bom ensino sem pesquisa. A pesquisa a que aqui queremos chamar a atenção não é somente a revisão, compreensão e reflexão do conhecimento já publicado e disponível, que é extremamente necessário, mas o conhecimento novo que deve ser construído pelos professores e gestores educacionais nas suas áreas de especialidade e nos contextos dos problemas educacionais do dia a dia. Estamos falando também da pesquisa em inovação didática aplicada à melhoria do ensino e da gestão escolar.

Na década de noventa, Alarcão (1994) cunhou o termo “tríptico didático”, composto de: (1) didática investigativa; (2) didática curricular e; (3) didática profissional. Cada uma dessas didáticas é uma porta de um tríptico indissociável e exigiria da profissão docente muito mais que saber o conteúdo de uma área científica ou da interação de algumas áreas; seria necessário conhecimento pedagógico profundo. É por isso que internacionalmente se tem focado no desenvolvimento profissional dos professores em três dimensões: (1) conhecimento do conteúdo (CK, sigla em inglês para *Content Knowledge*); (2) conhecimento pedagógico (PK, idem para *Pedagogical Knowledge*) e; (3) conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK, idem para *Pedagogical Content Knowledge*).

A junção dessas dimensões profissionais da educação e da didática é perceptível na narrativa dos mestrados e dos seus orientadores como coautores neste livro. Todos partiram de uma construção profissional, pedagógica, curricular e de crescimento de vida. A narrativa pessoal, a dialética de avanços e recuos, os resultados alcançados e as limitações são uma história de boas práticas que indicam que o Mestrado Profissional em

Educação do Unasp constrói história e promove inovação na Educação Brasileira. Por isso, desejamos aos leitores uma leitura atenta e inspiradora para todos os que já estão ou desejam estar no caminho da construção da mais desafiante profissão e missão, a de ser um professor-pesquisador que não só faça a diferença na vida dos seus estudantes, mas vá além disso.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professor-investigador: que sentido? que formação? **Cadernos de Formação de Professores**, Aveiro, n. 1, p. 21–30, 2001.

ALARCÃO, I. A didáctica curricular na formação de professores. *In*: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (Orgs.). **Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation**, AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Instituto de Educação, 1994.

SOUZA, F. N.; BEZERRA, A. C. S. De la enseñanza activa al aprendizaje activo: el rol de la investigación en la formación del profesor del futuro. **Revista de Investigación Universitaria**, Lima, v. 2, n. 1, p. 11–26, 2013.

SÁ-CHAVES, I; Arroiteia, J. C.; Souza, F. N.; Souza, D. N. Missão da universidade: análise do discurso de doutores honoris causa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 44, p. 11–27, 2019.

TAVARES, J.; OLIVEIRA, J. B.; ALARCÃO, I.; MEALHA, O.; ALMEIDA, C. A.; SOUZA, F. N.; SOUZA, D. N.; SOUSA, A. P. Marcadores de formação, inovação e investigação para a universidade dos próximos 20 anos: a relevância da opinião na construção de um modelo. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 126–147, 2018.

INTRODUÇÃO

Patrícia Cristina Albieri de Almeida
Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p19-50>

A educação brasileira tem buscado, nas últimas décadas, superar os problemas de acesso de crianças, adolescentes e jovens à escola e, sobretudo, assegurar a sua permanência bem-sucedida. Esse processo da chamada redemocratização da educação pública implicou em uma falta de equilíbrio entre a ampliação da oferta de vagas e a capacidade das escolas e redes de ensino de garantir, principalmente, a aprendizagem dos alunos. E mesmo reconhecendo que nesse período foram muitas as medidas, ações e programas que demandaram investimento do poder público, bem como esforços dos atores envolvidos nesses processos, os resultados não refletem os recursos financeiros e humanos investidos para obter uma melhora na aprendizagem dos estudantes (GATTI *et al.*, 2019). O sentimento de insatisfação é crescente e vem se agravando com as mudanças que a sociedade tem vivenciado nos campos científico, tecnológico, econômico, político, social e cultural, que tornam a escola e o trabalho docente cada vez mais complexos.

Esse cenário de demandas que impactam as escolas, bem como a carência de respostas eficazes aos desafios enfrentados, colocou em evidência “certa inadequação do sistema educativo, quer para formar cidadãos capazes de responder à pluralidade de desafios com que atualmente se deparam, quer para atenuar algumas assimetrias e

desigualdades que continuam a proliferar socialmente” (MORGADO, 2011, p. 795). Assim, as mudanças sociais, associadas às transformações no sistema educativo para atender às expectativas das classes populares pela instituição escolar, tornaram o modelo tradicionalmente valorizado de escola e de ensino inconciliável com o atual contexto de transformações (GATTI *et al.*, 2019).

Diante dessa complexidade, como bem destaca Morgado (2011, p. 439), tem sido consignado “um papel especial aos professores, que continuam a ser vistos como agentes efetivos de mudança, deles dependendo, em grande parte, tanto as transformações que urge imprimir na escola e no ensino, quanto o sucesso educativo dos estudantes e a sua realização como pessoas”. E, para que os professores possam assumir esse compromisso, é essencial, sobretudo, que estejam preparados para o exercício de “uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (GATTI, 2013, p. 53).

Como, nas últimas décadas, os professores são reconhecidos como peças-chave nas reformas educacionais, a formação inicial e continuada dos docentes e também dos profissionais que atuam nas escolas (coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, gestores) e na gestão das redes de ensino (supervisores, pessoal técnico-pedagógico etc.) vem merecendo atenção por parte do poder público, manifestada nas políticas de formação, e por parte da academia, traduzida nas produções sobre identidade e desenvolvimento profissional, concepções e práticas formativas etc.

Cochran-Smith (2003) ressalta que a capacidade dos professores de lidar com mudanças, aprender com elas e ainda ajudar os estudantes a aprender com elas será crítica para o desenvolvimento futuro das sociedades. A autora explica que isso significa que *como, o quê e sob que condições* os professores aprendem a ensinar e a responder às necessidades de uma sociedade em mudança estão entre as questões mais importantes em políticas e práticas educacionais.

Logo, reconhecer a docência como atividade complexa colocou em evidência um princípio básico: a formação do professor se dá em um *continuum*, uma vez que a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual. Trata-se de um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para a aquisição dos conhecimentos profissionais (GATTI *et al.*, 2019).

Desse modo, é consenso que professores, gestores e coordenadores pedagógicos precisam de ações voltadas para suas respectivas funções. E reconhecer a necessidade de investir na formação desses profissionais implica assumir que a escola, sem a participação ativa e qualificada deles, não se transforma em um *locus* privilegiado de aprendizado, formação e desenvolvimento para todos os atores escolares.

Atualmente, muitas são as práticas e modalidades de formação continuada com potencial para formar e fortalecer o corpo docente e a equipe gestora (diretores e coordenadores pedagógicos). E o Mestrado Profissional em Educação tornou-se, nos últimos anos, uma importante

modalidade de formação profissional e continuada destinada a profissionais da área em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Esses cursos são oferecidos por instituições de ensino superior devidamente credenciadas pelo Ministério de Educação (MEC) e recomendada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável por regular a oferta de programas de Mestrado Profissional, bem como avaliar os cursos oferecidos.

Tendo em vista que, na história da pós-graduação brasileira, a formação nessa modalidade é um fenômeno recente, especialmente no âmbito da educação, as tensões e dilemas têm marcado a trajetória desse modelo de ensino.

O primeiro curso de Mestrado Profissional em Educação começou a funcionar em 2010 e, nos últimos nove anos, foram criados 49 cursos. Esse rápido crescimento, em menos de uma década, exigiu das Instituições de Ensino Superior (IES) e, mais especificamente dos programas de pós-graduação, esforços no sentido de desenhar propostas curriculares e estratégias formativas que pudessem conceder ao mestrando não só a imersão na pesquisa, mas, sobretudo, o desenvolvimento de uma atitude investigativa em sua prática profissional.

Os esforços também ocorreram no sentido de dissolver as tensões e objeções em relação ao Mestrado Profissional no âmbito acadêmico. André e Princepe (2017, p. 104) ressaltam que muitos “pesquisadores assumiram uma posição de resistência frente à possibilidade de criação dos mestrados profissionais na área da educação” e consideravam a proposta dos mestrados profissionais pela CAPES

um equívoco da política nacional de pós-graduação que poderia ter consequências negativas para a produção de pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*. Essa visão, como bem ressaltam as autoras, foi mudando e os mestrados profissionais vêm ganhando confiança e credibilidade. Nesse processo foi fundamental a criação do Fórum de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), que, desde 2014, reúne coordenadores dos mestrados profissionais da área. O Fórum tem se constituído em importante espaço de discussão e fortalecido a identidade dos Programas de Mestrado Profissional em Educação, ao colocar em evidência os impactos sociais que estes Programas podem desencadear na comunidade escolar e além dela.

É importante ressaltar que os Mestrados Profissionais assumem características próprias, pois enfatizam estudos, trabalhos e atividades de pesquisa aplicadas à prática profissional. Isso os diferencia do Mestrado Acadêmico que, conforme indicação da CAPES, se volta essencialmente à formação para a carreira acadêmica. Porém, isso não significa dizer que o Mestrado Acadêmico se responsabilize exclusivamente pela pesquisa básica e o Mestrado Profissional pela pesquisa aplicada, como bem destacam Brandão, Maia e Bomfim (2013).

Também é preciso esclarecer que o Mestrado Profissional não se contrapõe à oferta e expansão do Acadêmico, nem se constitui em alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência menos rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação ou que o Mestrado Acadêmico tem uma vocação propedêutica e o profissional, uma vocação técnica, bem como que o

Mestrado Profissional tem uma terminalidade, enquanto o Acadêmico é preparatório para o doutorado (BRANDÃO; MAIA; BOMFIM, 2013).

André (2016), ao discutir o lugar da pesquisa na formação do “profissional da prática pedagógica”, defende que, no Mestrado Profissional, é preciso formar o pesquisador prático, o que pressupõe desenvolver uma atitude de pesquisador que implica na aquisição de habilidades, tais como: “formular questões acerca da realidade que o cerca, buscar dados e referências para elucidar as questões que o intrigam, saber tratar os dados e referências localizados e ser capaz de expressar seus achados” (ANDRÉ, 2016, p. 33). Assim sendo, a pesquisa favorece a formação de profissionais “autônomos, que tenham opiniões e ideias próprias e que, ao fazer uma leitura crítica da realidade, do seu contexto de trabalho, saibam o que e onde buscar referências e recursos, para entender o que se passa, e para delinear caminhos de atuação nessa realidade” (ANDRÉ, 2016, p. 33).

Nesse mesmo artigo, André (2016) menciona Gatti (2014) que, no I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), realizado na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em março de 2014, fez uma distinção entre pesquisa acadêmica e pesquisa aplicada. Gatti (2014) usa a expressão “pesquisa engajada” para diferenciá-la da ideia de pesquisa acadêmica. Para a autora, enquanto a pesquisa acadêmica tem o propósito de evidenciar realidades a partir de uma perspectiva teórica dada, validando teorias, criando novo ramo explicativo, levantando lacunas na teoria e propondo outra ótica explicativa, a pesquisa “engajada” tem a realidade empírica como ponto de partida e de chegada, sendo seu propósito evidenciar fatos específicos e propor soluções e alternativas.

Também é preciso advertir que a pesquisa aplicada ou “engajada” não é menos rigorosa do que a pesquisa acadêmica. André (2016, p. 39) explica que elas “mais se aproximam do que se distinguem porque ambas exigem um caminho rigoroso, ou seja, cuidados metodológicos, que qualquer tipo de pesquisa requer”. A autora lembra que toda pesquisa envolve muita leitura e um processo rigoroso de planejamento e coleta de dados,¹ destacando o que se espera de um pesquisador:

- a) que mantenha um nível de controle da situação, o que vai exigir planejamento, tanto dos fins a atingir quanto dos procedimentos para alcançá-los; b) sistematização, tanto na definição das metas quanto na condução do trabalho, ou seja, que faça registro claro e faça justificativa dos passos seguidos e das informações obtidas; c) apoio em referenciais teóricos e conhecimentos disponíveis na literatura (ANDRÉ, 2016, p. 39).

Vê-se, aqui, não só a importância de rigor nas pesquisas, como também a responsabilidade dos Mestrados Profissionais em relação à produção do conhecimento na área da educação. Dar à luz esses aspectos pode parecer trivial, mas, às vezes, “o óbvio precisa ser dito para não ser esquecido”.

Embora a trajetória dos Mestrados Profissionais em Educação, no âmbito da pós-graduação, tenha se dado com algumas tensões, esses mestrados passaram a ser reconhecidos como profícuos espaços de

1 André (2001) e Gatti (2000) já manifestaram preocupação com a qualidade das pesquisas em educação no país e apresentaram questionamentos sobre a natureza dos conhecimentos produzidos, sobre os critérios de julgamento dos trabalhos científicos e sobre os pressupostos dos métodos e técnicas. As autoras ressaltam as preocupações epistemológicas referentes ao conhecimento produzido e às metodologias, especialmente no que estas dizem respeito aos procedimentos de coleta e análise dos dados.

desenvolvimento profissional de professores, coordenadores e gestores, contribuindo, como bem destacam Ambrosetti e Calil (2016, p. 101), para um “olhar mais informado sobre a realidade, o aluno, o contexto de trabalho e a própria profissão docente, que se traduz em práticas mais fundamentadas e reflexivas”. Assim, o papel do Mestrado Profissional em Educação é

introduzir a pesquisa no campo da prática, produzir conhecimento profissional dentro da profissão e formar profissionais capazes de agir de maneira transformadora em seus contextos de atuação, desenvolvendo práticas favoráveis à educação das crianças e jovens das escolas brasileiras (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 101).

A esse respeito, Sousa e Placco (2016) ressaltam que os mestrados profissionais têm um compromisso com a educação básica que é mais claro e preciso quando comparado com o mestrado acadêmico. As autoras explicam que a proposição dos mestrados profissionais deve responder à realidade e, sobretudo, deve estar alinhada com os resultados de uma política voltada para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente da formação de professores, coordenadores e diretores de escola.

O Mestrado Profissional, além de fazer avançar o conhecimento e as habilidades profissionais, tem o potencial de acentuar as atitudes positivas dos profissionais da educação diante de sua profissão, sua escola, sua rede, seus alunos e suas famílias, ampliando sua consciência ética. A experiência no Mestrado Profissional também pode contribuir para que o professor, coordenador ou gestor estabeleçam novos padrões

relacionais com seus pares, com as equipes gestoras e com a comunidade, para que a escola democrática possa se tornar uma realidade.

Nesse contexto, o curso de Mestrado Profissional em Educação do Unasp teve início em agosto de 2016, conforme proposto no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014 – 2018).

Ao longo da trajetória de cem anos de existência, o Unasp formou diversos profissionais na graduação e, de modo particular, nas licenciaturas, uma vez que a trajetória da instituição na oferta de cursos de graduação na área de educação remonta à década de 1970, quando instituiu o curso de Pedagogia, em 1973. A seguir, vieram os cursos de Letras, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, Educação Artística (hoje Licenciatura em Música), Licenciatura em Computação (hoje extinto). O Unasp oferta também, desde a década de 1980, cursos *lato sensu* – especialização e MBAs na área de educação, com um espectro de cerca de 15 cursos, tais como: Didática e Tecnologia do Ensino; Docência Universitária; Educação Especial – Ênfase na Inclusão Social; Educação Especial – Ênfase nas Deficiências Sensoriais Auditiva e Visual; Educação Especial – Ênfase em Deficiência Intelectual; Educação Matemática e Docência no Ensino Superior; Ensino e Prática Musical - Ênfase em Educação Musical e Regência; Jogos Psicocognitivos; Libras; MBA em Gestão Educacional e Escolar; Métodos e Técnicas de Ensino; e Psicopedagogia. Tais cursos são oferecidos nas modalidades presencial e/ou a distância.

Desta forma, o Mestrado Profissional na área de Educação é mais um curso que favorece o desenvolvimento acadêmico, instrumentalizando os professores para uma atuação profissional consoante as questões

contemporâneas que transitam no cenário educacional. Também contribui para o crescimento das habilidades pessoais, como a capacidade de reflexão e compreensão sobre a importância da pesquisa em educação para a prática docente.

A elaboração da proposta de Mestrado Profissional na área de Educação foi realizada por grupo de trabalho, no período de maio a junho de 2015, e submetida à avaliação da CAPES, na Plataforma Sucupira, em 03 de julho do mesmo ano. A proposta foi recomendada na 160ª reunião do Conselho Técnico-Científico CTC-CAPES. O registro de início de funcionamento do curso foi homologado em 05 de fevereiro de 2016, cuja cerimônia de instalação foi realizada em 08 de agosto de 2016, com a presença dos docentes, discentes, representantes da Mantenedora, Reitoria e Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, e convidados.

No período entre 10 de março a 09 de junho de 2016, foram abertas as inscrições do primeiro processo seletivo para ingresso em agosto de 2016. Sendo assim, atualmente o curso já titulóu 27 discentes, e a maioria desses egressos atua como profissionais na gestão e na docência da educação básica.

Os capítulos que compõem este livro são essencialmente relatos de experiências dos egressos do Mestrado Profissional em Educação, enquanto participantes do programa. As pesquisas realizadas e descritas nestes relatos emergiram dos projetos desenvolvidos no contexto dos Grupos de Pesquisa que corporificam o Mestrado.² Acreditamos que

2 GIEd – Gestão e Inovação Educacional; AGOGE – Grupo de Estudos sobre Filosofia e História da Educação; EDeTEC – Educação e Tecnologia; FORME- Grupo de Pesquisa Formação de Educadores; GPADE – Grupo de Pesquisa Aprendizagem, Práticas Docentes e de Gestão Escolar; GPEDE - Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade Étnica.

descrever, de forma sucinta, os relatos, mas com destaque para a vivência de dois anos atestados sob vários aspectos e com as consequentes emoções, desafios, apreensões, angústias e expectativas, representa também uma oportunidade de gratidão e celebração pelas vitórias acadêmicas e conquistas científicas. Assim, neste sentido, fazemos uma breve apresentação do que se encontra nas linhas que substanciam as particularidades das experiências vivenciadas pelos atuais Mestres.

É importante sublinhar que a participação dos docentes orientadores como coautores atende à política editorial do International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE), de 1985, quando afirma que as colaborações científicas devem cumprir as seguintes recomendações: “a) a concepção ou delineamento ou ainda análise e interpretação dos dados, ou ambos; b) a redação ou revisão, quando inclua crítica intelectual importante de seu conteúdo; c) a aprovação final da versão a ser publicada” (MONTENEGRO; ALVES, 1997, p. 275).

O capítulo 1 do livro, *Dia de aula com Foucault*, inicia com as indagações que inquietaram uma experiente e idealista professora da educação infantil. Sua vivência, desde a infância, com a consciência da importância e do valor dos estudos a ajudou a decidir que não sairia mais da escola, que se tornaria professora. O galgar no processo escolar a levou a se tornar professora de escola pública, apesar de seus muitos questionamentos sobre o sistema de ensino e o papel educativo do governo. Diante disso, buscou obter algumas respostas para suas indagações na pós-graduação *stricto sensu* do Mestrado Profissional em Educação. Já no contexto acadêmico, buscou, com a ajuda de um ex-professor que sempre

estimou, essas respostas a partir dos estudos de Foucault. O contexto de escola integral revelou-se o alvo de suas pesquisas.

Como resultado de sua experiência no Mestrado, a primeira autora assinala o valor do conhecimento adquirido: “o programa *stricto sensu* me pôs em contato com publicações e discussões que eu não veria em outros espaços”. Para ela, o estudo sobre “o currículo, norte que direciona a escola e suas práticas, tornou-se alvo ainda maior de meus questionamentos e essa criticidade me auxilia, agora, a selecionar *o quê e como ensinar*”. Desta forma, afirma a importância que o percurso realizado teve para ela e deseja estender essa oportunidade a “mais professoras da educação básica”.

O capítulo 2, *Estimulação da consciência fonológica na sala de aula: percurso de um sonho no mestrado profissional*, releva a concretização de certa interdisciplinaridade entre duas áreas aparentemente divergentes, mas compatíveis em sua relação: educação e fonoaudiologia. As lacunas percebidas no exercício da profissão de fonoaudióloga despertaram na primeira autora a necessidade de estruturar o conhecimento da consciência fonológica. Ao ser desafiada a ingressar no Mestrado, pôde concretizar esse objetivo e, conseqüentemente, um sonho: propor um apoio a sua prática clínica fonoaudiológica e aos professores no sentido de orientá-los no processo de alfabetização por meio da fonologia.

O Mestrado foi a alavanca propulsora para a concretização de objetivos profissionais, pessoais e familiares, uma vez que a primeira autora pôde usar o ambiente familiar e os filhos como um meio de testar e prover subsídios à elaboração do produto final: uma

coletânea com mais de cem atividades lúdicas de estimulação da consciência fonológica, envolvendo jogos, brincadeiras tradicionais e 19 músicas. Segundo a primeira autora, o projeto de mestrado tornou-se um “projeto de vida”.

O capítulo 3 aborda um dos temas relevantes da atualidade. O autor e sua orientadora decidiram pesquisar sobre o *Uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas*. Esse tema se tornou seu principal ponto de interesse, tendo em conta o reconhecimento de que, segundo os autores, “a sala de aula já não é mais a mesma, os alunos que nela participam, atualmente, nasceram numa época em que o avanço das tecnologias promove um ‘ser aluno’ diferente”. Assim, com o reconhecimento de que o sistema de ensino e aprendizagem requer mudanças, a pesquisa se voltou para o uso das tecnologias na educação. Como objetivo da pesquisa, criaram-se indicadores para identificar o uso das TICs na educação básica e analisar de que forma esses indicadores comprovam o nível de uso das TICs nas escolas.

Como fator significante para o Mestrado, em termos de prática profissional, o primeiro autor reconhece que a aquisição do conhecimento, a participação em debates sobre temas da educação e o incentivo à produção científica promoveram sua reflexão sobre a situação do sistema educacional no Brasil e a intenção de colaborar como agente mais ativo, no sentido de poder avaliar, de forma criteriosa, o uso das tecnologias nas escolas.

No capítulo 4, *Educação integral e avaliação na rede adventista na perspectiva discente*, a primeira autora inicia uma descrição do processo para

a realização de um sonho, ao dar continuidade a sua carreira acadêmica como docente do ensino superior. Havia a perspectiva de realizar o Mestrado no estrangeiro, mas, frustrada pela resposta negativa de uma bolsa da Instituição empregadora, outra possibilidade se abriu: a Instituição se dispôs a subsidiar o sonho de ingresso no Mestrado, concomitantemente com a abertura do Mestrado Profissional em Educação na própria instituição, o que viabilizou o processo e poupou os custos geralmente excessivos de estudos em outro país. De fato, a primeira autora recebeu uma bolsa integral para a realização do Curso de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Em sua trajetória, a primeira autora compartilhou com sua orientadora a proposta de realização de uma pesquisa que revelasse, diante da avaliação externa conhecida como PAAEB, o “perfil de alunos de uma rede confessional sob o olhar da educação”. Imbuída do objetivo de associar os pressupostos pedagógicos e filosóficos da rede educacional de ensino confessional com a dimensão prática e educacional, o estudo concluiu que o perfil dos alunos não corresponde ao esperado, no que concerne à sintonia com a filosofia confessional da instituição.

No tocante às implicações para o desenvolvimento profissional, a primeira autora reconhece a necessária formação que o campo da educação exige do profissional da área e destaca como ponto positivo no Mestrado a diversidade de metodologias utilizadas pelos professores nas disciplinas, o que proporcionou questionamentos, aprofundamentos e a produção de trabalhos acadêmicos.

Tendo por título *Práticas docentes criativas no ensino médio: experiência e desafios no Mestrado Profissional*, o capítulo 5 revela

uma educadora bastante sonhadora. O gosto pelo estudo alimentou o interesse em galgar as etapas do percurso acadêmico e o Mestrado fazia parte do plano. No entanto, alguns entraves como a distância dos programas que contemplava adiaram a realização do sonho. Contudo, o recebimento da notícia de que o Mestrado Profissional em Educação estava iniciando no Unasp foi a luz que esperava visualizar. Com isso, decidiu se candidatar a uma vaga no Curso. A primeira autora revela que recebeu apoio incondicional de sua instituição empregadora que, como no caso da primeira autora do capítulo anterior, também lhe concedeu uma bolsa de 100%.

A pesquisa que este capítulo relata objetivou adaptar a Escala de Práticas Docentes para a Criatividade no Ensino Superior para o nível do Ensino Médio no âmbito de professores e alunos. Com esse objetivo, a autora principal e sua respectiva orientadora realizaram os devidos procedimentos metodológicos de validação do instrumento. Concluíram, portanto, com sucesso, a validação do instrumento para o Ensino Médio de forma que sua confiabilidade possa contribuir para a reflexão sobre as práticas docentes criativas também naquele nível.

No que diz respeito às implicações para o desenvolvimento profissional, a autora principal destaca as grandes expectativas criadas logo na aula inaugural acerca de tudo o que poderia acontecer no decorrer do Curso. Em resposta, a autora principal destaca a excelente qualidade do corpo docente, com proeminência para o ensino, o direcionamento das pesquisas, a elaboração de artigos científicos, a participação em eventos científicos, a realização de palestras e outras

atividades de natureza semelhante. Como resultado final, a primeira autora conclui que aquilo que se revelava com grandes expectativas na aula inaugural, finalizou com uma “bagagem de possibilidades”.

O capítulo 6, com o título *Educação 4.0: uma experiência inovadora de formação*, descreve inicialmente a razão pessoal do primeiro autor pela profissão: a influência do pai como eletricitista e professor. Em seguida, apresenta suas etapas profissionais até o desfecho final em tornar-se plenamente professor. Foi sua determinação em se dedicar à docência que o impulsionou à realização do Mestrado Profissional, no sentido de exercer, com perícia, o ensino. De fato, a definição do tema para a pesquisa emergiu de sua vivência e experiência como empresário, bem como dos reais avanços tecnológicos nos cursos das escolas técnicas, nomeadamente na robótica. Assim, perante a necessidade de responder às exigências do mercado e no intuito de se tornar formador de futuros técnicos, decidiu pelo tema da Educação 4.0.

O tema se revelou pertinente e atual, pois o modelo referencial da Educação 4.0 (E4) e a implementação de metodologias ativas vêm se tornando fatores indispensáveis na formação de profissionais capacitados. Desta vez, a pesquisa de campo foi realizada numa escola técnica, com 37 alunos de uma turma de terceiro ano do ensino técnico em mecatrônica.

A realização do Mestrado como resposta às necessidades profissionais, deu-se originalmente pelos desafios enfrentados ao ter que assimilar e conhecer os conceitos filosóficos e teóricos da área da educação. No entanto, a apropriação do conhecimento pedagógico proporcionou

uma melhor adequação à prática docente, assim como a qualificação na produção do conhecimento científico.

A metodologia da problematização no desenvolvimento do pensamento crítico: descrevendo o percurso constitui o capítulo 7. A autora principal deste capítulo não descreveu razões estritamente pessoais para a decisão de cursar o Mestrado Profissional em Educação. Todavia, ela revela as suas impressões acerca do questionamento, como coordenadora pedagógica dos anos iniciais de uma rede de ensino, de que forma poderia contribuir com uma pesquisa focada nas possíveis mudanças nos métodos de ensino-aprendizagem consideradas essenciais diante das exigências da sociedade atual. Ou seja, ela expõe seu desejo inicial de realizar uma pesquisa que refletisse novas propostas metodológicas capazes de formar sujeitos “históricos, éticos, críticos, reflexivos, transformadores e humanizados”.

No sentido de responder a esse anseio científico, a primeira autora e sua orientadora decidiram, como perspectiva de estudo, implementar a metodologia da problematização com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico no processo de aprendizagem dos alunos de anos iniciais com o apoio dos professores. Como conclusão, a primeira autora percebeu, por meio das várias estratégias utilizadas, inclusive oficinas teórico-práticas, que houve um aumento no nível do pensamento crítico desses alunos.

Com o título *Relato de experiência sobre formação e atuação do professor em uma perspectiva inclusiva na educação infantil*, o autor principal inicia o capítulo 8 com a indicação das razões que o levaram a cursar o Mestrado. Como exemplo, cita a trajetória profissional de

gestor educacional e sua percepção da dificuldade que os professores demonstram para desenvolver, em sala regular, propostas satisfatórias de trabalho para auxiliar as crianças com deficiência. De fato, o interesse pelo tema da estimulação precoce em uma perspectiva inclusiva na educação infantil aumentou ainda mais quando ingressou no Mestrado e começou a participar do Grupo de Pesquisa GPADE – Grupo de Pesquisa Aprendizagem, Práticas Docentes e de Gestão Escolar.

Diante do interesse expresso por essa área de pesquisa, o autor e sua orientadora buscaram analisar o que os professores de uma rede particular de ensino consideram importante na formação inicial e continuada na educação infantil numa perspectiva inclusiva em sala de aula. A carência, nos cursos de Pedagogia, de programas que trabalhem o tema da inclusão na educação infantil é uma das conclusões obtidas na pesquisa.

Como implicação para sua prática profissional, o autor principal citou três importantes conquistas: primeiramente, a satisfação de prover aos professores da educação infantil a oportunidade de formação continuada; em segundo lugar, a oportunidade de criar um ambiente inclusivo a partir de um atendimento mais apropriado aos pais; e, por fim, o ponto mais importante: o valor do conhecimento adquirido dos conteúdos abordados nas disciplinas, o ambiente e o contato com professores/pesquisadores, isto é, aspectos que muito o ajudaram a desenvolver o tema.

No capítulo 9, *Educação integral de universitários*, o primeiro autor apresenta algumas justificativas para a realização do Mestrado e

para a escolha do tema de sua dissertação: o seu envolvimento intenso na área do desenvolvimento físico, a oportunidade de ter vivido em um país estrangeiro, a inclusão do esporte no currículo de um *campus* universitário e sua crença numa educação integral focada no desenvolvimento físico, mental, espiritual e social.

Segundo os autores, a pesquisa teve como finalidade a questão curricular com vistas à educação integral na perspectiva da filosofia adventista, com destaque para os importantes benefícios da atividade física em contraposição às dificuldades geradas pelo sedentarismo. O estudo entrevistou professores e alunos de três *campi* universitários sobre a importância do desenvolvimento físico dos alunos universitários. Além disso, analisou as matrizes curriculares e planos de ensino da disciplina de Princípios de Vida Saudável. Os autores lamentam a exclusão da disciplina de educação física do currículo do ensino superior e a pouca discussão sobre o desenvolvimento físico do indivíduo. Na percepção dos professores e alunos, há, segundo o autor, a consciência da importância do exercício físico como fator imprescindível para a qualidade de vida; no entanto, muitos não têm uma prática regular de atividades físicas.

O término do programa do Mestrado levou o primeiro autor à conclusão de que sua prática profissional melhorou em função de ter conhecido pessoas de diferentes áreas de conhecimento e ter tido a possibilidade de tantas trocas de experiências. Também destaca a qualidade do corpo docente que ministrou as aulas em suas respectivas áreas de domínio e que contribuiu de forma proveitosa para a aquisição do conhecimento. Em sua atuação

profissional, percebeu que o que se realiza de educação integral no nível do ensino básico, também pode ser possível de realizar no ensino superior.

No capítulo 10, *Reflexões sobre a trajetória no Mestrado Profissional e seus desdobramentos para o desenvolvimento pessoal e profissional*, o primeiro autor revela, inicialmente, que a sua motivação para cursar o Mestrado emergiu de uma realidade insólita. Ou seja, um bacharel em Ciências da Computação que se torna pedagogo e mestre em educação. A trajetória do autor principal pode ser a realidade de muitos dos profissionais da área de gestão educacional na rede de ensino adventista. A necessidade de aprimoramento para exercer a função de gestor educacional motivou a realização de especializações na área de gestão, supervisão e orientação educacional, bem como o curso de pedagogia. Mas foi a realização do Mestrado que lhe satisfaz o interesse em compreender melhor o papel da formação dos gestores e de que forma isso se evidencia em suas ações.

O percurso da pesquisa no Mestrado partiu do interesse da área de formação do primeiro autor: a gestão educacional. O desejo era promover uma reflexão sobre a formação, a prática cotidiana do gestor e os pertinentes desafios que são enfrentados no âmbito da educação na rede particular de ensino em estudo. A pesquisa inquiriu os gestores educacionais da rede de ensino em que o primeiro autor trabalha no sentido de apresentar seu perfil de formação e identificar as principais necessidades formativas para vencer os desafios decorrentes da gestão escolar. A conclusão alcançada indica que há obstáculos a serem ultrapassados na formação inicial dos gestores, e que há a necessidade de formação continuada como uma possível resposta para as lacunas reconhecidas.

Em termos de sua prática profissional, o primeiro autor reconhece a aquisição, a ampliação e o aprofundamento de conceitos relacionados a sua área de atuação, em função do compartilhamento mútuo de informações e da consolidação da amizade entre os mestrados, mas muito em especial pelo fato de o Mestrado ter possibilitado a reflexão sobre a própria prática profissional.

No capítulo 11, *Marcas da vida e a logomarca da Educação Adventista*, o primeiro autor define sua motivação inicial para a realização do Mestrado como resultante do que supunha serem as facilidades que teria na concretização do curso. Reconhece, porém, que, na realidade, isso foi um ledro engano. Por outro lado, de acordo com o primeiro autor, o título de Mestre amplia a empregabilidade, melhora a autoestima e o respeito próprio, promove o reconhecimento pela sociedade e agrega conhecimento, fatores que se apresentam como motivacionais.

Quanto à pesquisa, a proposta foi investigar e analisar o desenvolvimento da logomarca da rede educacional adventista. Para tanto, o primeiro autor, sob a direção de sua orientadora, realizou a análise de documentos, registros, fotos, revistas, boletins e a memória de pessoas envolvidas no desenvolvimento da marca. Isso incluiu entrevistas a gestores e um empresário. Como conclusão, o primeiro autor e a orientadora assinalaram que, ao longo do tempo, houve mudanças na logomarca, mas, no entanto, os valores da missão e visão institucional foram preservados, o que reforça o seu significado.

Para sua vida profissional, o primeiro autor confirma que a realização do Curso de Mestrado foi uma mais-valia e revelou o comprovado

crescimento proporcionado pelo conhecimento de filósofos, pelo exercício da escrita de resenhas, pelas associações entre teoria e prática, pelo estudo sobre avaliação, práticas interativas e inteligências múltiplas, bem como pelo constante apoio dos orientadores que, na fala do primeiro autor, são importantes nos momentos cruciais. De fato, reconhece que, com a realização do Mestrado, ele e os demais mestrandos se tornaram “mais humanos e mais pensantes, mais reflexivos e mais convictos”.

Em a *Experiência de formação: desafio da gestão educacional quanto à permanência do discente na mesma escola*, capítulo 12, o primeiro autor menciona que os fatores motivadores para o ingresso no Mestrado na área da educação incluíram a dedicação à gestão escolar e a necessidade de ampliar a formação acadêmica para além da especialização. Contudo, essa motivação não ficou destituída de questionamentos acerca da possível dificuldade na conciliação de tempo entre a vida profissional e acadêmica, e as possíveis limitações pelo distanciamento da academia como fator limitador para o desenvolvimento do projeto de pesquisa com suficiente rigor científico.

Com a definição da temática da pesquisa, o primeiro autor e sua orientadora partiram para a realização da análise de documentos e relatórios acerca da matrícula que confirmassem os números da evasão de alunos na rede educacional adventista, para, em seguida, aplicarem aos alunos questionários que identificassem os principais motivos que contribuem para alunos e familiares permanecerem fiéis à Unidade de Ensino Adventista. Os resultados obtidos sobre a escolha e permanência na escola foram os princípios e valores morais defendidos pela filosofia educacional e a qualidade do ensino.

O primeiro autor garante que, para vencer os muitos desafios enfrentados no programa, o aproveitamento do tempo das aulas e a qualidade dos professores foram fundamentais. Aulas bem preparadas e diversificadas, atividades extraclasse, propostas de trabalho que promovessem o interesse dos alunos, sem perder o foco na pesquisa, foram alguns dos itens apontados para o desenvolvimento profissional seja na perspectiva da docência como da gestão educacional, em que se constata a melhoria na prática laboral, bem como o seu aperfeiçoamento.

No capítulo 13, está registrado o interesse em se buscar compreender a abrangência do papel da educação no contexto social, pois, de acordo com a primeira autora, a educação possibilita “o rompimento de fronteiras, transformação do ser humano”. Assim, foi desse pensar que emergiu o interesse de conjugar a perspectiva do Direito com as questões étnico-raciais. O Mestrado nada mais do que revela a crença na educação, uma espécie de aposta no sonho da mudança e do enfrentamento de obstáculos, a chama vocacional. Com o título *Caminhos trilhados em um curso de Mestrado Profissional em Educação*, o capítulo faz emergir o desafio de pesquisar a representação social da imagem do negro no contexto acadêmico e jurídico, sendo esta última a área de formação inicial da primeira autora. De entre os resultados obtidos, ficou assinalado que 80% dos participantes da pesquisa acreditam que o preconceito racial velado ainda perdure nos dias de hoje.

O legado do Mestrado para o desenvolvimento profissional fica claro na declaração expressa no capítulo de uma visão mais humana para com os indivíduos, uma visão mais crítica quanto às imposições sociais,

um espírito de busca pelo conhecimento científico mais aprimorado e uma pessoa mais questionadora quanto à sua missão de educar.

O *quebra-cabeças de Nietzsche*, capítulo 14, foi escrito por uma profissional com 27 anos de experiência na área da educação na função de orientadora educacional. A conclusão de uma pós-graduação em Docência Universitária e a confirmação da aposentadoria por tempo de serviço, tornaram possível a realização do sonho de cursar o Mestrado. Com o apoio da família, avançou, portanto, nessa direção.

A temática da pesquisa foi definida após vários encontros e conversas com o orientador, durante aproximadamente três meses. Por fim, o rumo escolhido foi analisar o uso de metáforas educacionais pertinentes à andragogia na obra *Assim falou Zaratustra*, de Nietzsche. De acordo com a primeira autora, o objetivo foi alcançado ao problematizar as questões que estão subjacentes à rotina da sala de aula com o propósito de significar a prática educativa.

Então, diante do processo de construção e elaboração da pesquisa até o seu término com sucesso, perguntou-se qual a implicação desse estudo na prática profissional de alguém que já tem mais de 27 anos de profissão? A resposta passa pela ampliação de perspectivas profissionais com novas propostas de trabalho. Por isto, a primeira autora afirma, de forma veemente:

não sou mais a mesma pessoa. A conclusão do curso me fez perceber a amplitude que o mundo acadêmico tem e pode oferecer àqueles que a ele se

dedicam e por ele se empenham. Além disso, novos horizontes se abriram diante de mim. Melhorou até a minha capacidade de pensar e escrever.

Hoje a primeira autora realiza palestras para profissionais da educação sobre os materiais didáticos de sua rede de ensino.

O capítulo 15 contempla a pesquisa acerca do *Uso das tecnologias da comunicação e informação e estilo de aprendizagem*, no Curso de Direito, junto a alunos e docentes. A primeira autora relata a sua primeira formação no Curso de Direito e a segunda em Pedagogia. Tendo como proposta inicial exercer a advocacia, um convite para ser docente numa instituição privada a impulsionou para a necessidade de aquisição de novos conhecimentos e titulação. A decisão pelo Mestrado Profissional em Educação correspondeu diretamente a esses objetivos. O tema surgiu da conversa com a orientadora que a instigou analisar de que forma o uso das TIC e o estilo de aprendizagem podem promover uma melhor aprendizagem discente.

Para a realização da pesquisa, as autoras utilizaram a escala de estilos de aprendizagem em situações de uso de tecnologia, aplicada a dois grupos de estudantes: um grupo do primeiro ao quinto semestre, e o segundo do sexto ao décimo semestre do Curso de Direito de duas instituições de ensino superior.

Relativamente à influência do Mestrado Profissional em Educação na prática profissional, a primeira autora evidencia a aquisição do conhecimento de temas inovadoras e recentes na área da educação, pesquisas científicas, realização de projetos, artigos científicos, bem como um olhar mais técnico e crítico.

No capítulo 16, encontramos *O perfil do gestor educacional na avaliação em larga escala*. O primeiro autor expõe que decidiu realizar o Mestrado para fazer uma pesquisa nessa área e relata que a qualificação profissional desperta interesse por ser uma oportunidade de dar um passo à frente nas atividades profissionais. Motivado pelo irmão, fez a inscrição no curso. A etapa seguinte foi a imersão na proposta acadêmica do Mestrado por meio das leituras de artigos, trabalhos, publicações científicas e definição do tema de investigação. Designada a orientadora, o tema deveria ter como pressuposto a pertinência do contexto profissional.

Depois de considerar a indicação da orientadora, deram início à definição de objetivos: traçar o perfil de liderança do gestor escolar e analisar os resultados das avaliações em larga escala dos últimos cinco anos de cada unidade escolar que foi selecionada para a pesquisa. Como conclusão, o estudo mostrou que as unidades escolares em que o gestor tem o estilo de liderança transacional obtêm os melhores resultados nas avaliações externas.

Segundo o primeiro autor, o Mestrado possibilitou, em sua prática profissional, refletir sobre os estilos de liderança, na avaliação em larga escala como instrumento indicador de qualidade e, essencialmente, nos fatores que promovem o amadurecimento na vida, ao já visionar a proposta de um doutorado.

No capítulo 17, *Relato de experiência de pesquisa sobre programa de formação continuada em avaliação formativa*, a autora principal, como coordenadora pedagógica de uma rede de ensino no segmento do Fundamental II e Médio, assinala como razão para a realização

do Mestrado Profissional em Educação os desafios enfrentados pelos professores iniciantes. Dentre eles está o processo de avaliar com provas. Isso a levou a questionar quais são os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores sob análise. Essa inquietação levou a primeira autora e coautora a pensarem na implantação de um programa de Formação Continuada em Avaliação para Professores Ingressantes do Ensino Fundamental II, com o objetivo de trabalhar os respectivos desafios que esses docentes enfrentam em sala de aula.

A pesquisa se desenrolou, portanto, fiel ao objetivo de verificar as repercussões do Programa de Formação Continuada para os professores ingressantes em sua compreensão da prova como instrumento de avaliação da aprendizagem. As autoras concluem que a prova é uma ferramenta avaliativa com possibilidade de revelar o domínio dos saberes e certa reorganização do trabalho docente.

O Mestrado mostrou às autoras que, profissionalmente, é necessário um trabalho sistemático com acompanhamento e orientação aos professores. Para isso, deve haver formação continuada e a conscientização da responsabilidade, por parte dos estudantes, no processo de aquisição do conhecimento. Esses aspectos podem levar a um sucesso maior por parte dos alunos.

Em *Reflexões sobre a formação em pesquisa no mestrado profissional em educação: contribuições para a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional*, capítulo 18 desta coletânea, a autora principal descreve brevemente seu percurso profissional de três décadas de experiência, atendendo e convivendo com estudantes da

Educação Especial, tendo passado alguns desses anos na região do Distrito Federal, onde decidiu pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA, na perspectiva interventiva.

O interesse pelo tema foi despertado pelo desejo da primeira autora em compreender a realidade educacional que vivenciava e de buscar respostas para as inquietações que sentia a fim de aperfeiçoar sua práxis pedagógica. Em seu caso, o ingresso no Mestrado proporcionou a possibilidade de concretizar pesquisas na área e, em especial, no próprio ambiente de trabalho. O objetivo principal foi “apresentar e analisar, na perspectiva da inclusão, o projeto EJA Interventiva no Centro de Ensino Fundamental 01 de Planaltina (CEF 01)”, também conhecido como Centrinho, para o atendimento de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A primeira autora relata que o Mestrado deu enorme contribuição para sua vida profissional por causa dos conhecimentos adquiridos sobre história, filosofia, pedagogia e psicologia, habilidades para o desenvolvimento científico, a aplicação de estratégias metodológicas diferenciadas que viabilizem uma aprendizagem significativa, além da relação interpessoal com os colegas e professores. O capítulo termina com a declaração de que se beneficiou de

todos os conhecimentos compartilhados, todas as trocas de experiências, todos os exemplos de vida e comprometimento na busca por uma educação verdadeiramente significativa, na construção de conhecimentos úteis para reconstruir em cada ser humano a imagem de nosso Criador.

No penúltimo capítulo, *Do medo ao aprendizado: um relato de experiência sobre a pesquisa realizada junto à cultura indígena Haliti Paresi*, a autora principal elucida o motivo de ter ingressado no Mestrado como sendo o apreço pela busca de conhecimento e o desejo de aprofundar os estudos na área da formação docente. Além disto, menciona o fato de que a temática indígena ainda é pouco explorada na BNCC. Tais razões foram suficientes para a primeira autora efetivar a inscrição no Mestrado e desenvolver pesquisas que pudessem ajudar nesse âmbito. Assim, o objetivo do estudo foi realizar um embasamento teórico em reflexões e estudos de pesquisadores e especialistas de áreas diferentes de conhecimento sobre o tema. O produto final foi a elaboração de um material de apoio para o docente não indígena. A primeira autora destaca que o Mestrado deu uma ótima contribuição para sua vida profissional, ao expandir seu conhecimento e fazê-la pensar em novas práticas de construção de experiências significativas.

O último capítulo desta obra intitulado *Da “falta” materializada no discurso à presença vivenciada no Mestrado em Educação: ensino de espanhol a alunos surdos* desmembra a experiência acadêmica do primeiro autor cuja formação em Letras-Espanhol contribuiu para que nunca perdesse o foco e galgasse vários cursos de curta duração e cursos de pós-graduação para o seu aperfeiçoamento. Logo, tornou-se docente dessa área em instituições privadas e públicas em que obteve várias experiências enriquecedoras. Contudo, a que se tornou mais significativa e determinante para os passos seguintes de sua formação acadêmica foi receber um aluno surdo numa sala de aula de uma escola da rede pública. Essa situação causou algum

desconforto, o que desencadeou uma mudança de planejamento e de estratégias de ensino para atender o aluno. Tal experiência provocou uma reflexão acerca da própria trajetória como educador e a constatação das diversas lacunas de que padecem os professores em sua formação para lidar com um público especial.

Esse contexto contribuiu para a definição do tema de pesquisa no Mestrado Profissional em Educação, alvo que foi alcançado no sentido de melhor capacitação na prática docente. A decisão pelo Mestrado no Unasp se deveu principalmente à viabilidade da modalidade intensiva. A pesquisa se desenvolveu em três escolas da rede pública do estado do Espírito Santo junto a três professores de espanhol de turmas do Ensino Médio. Os dados foram coletados por meio de observação direta em sala de aula e entrevistas semiestruturadas.

Como reflexo do Curso de Mestrado na prática profissional, o primeiro autor enfatiza diversos pontos; no entanto, uma visão mais ampla da educação, um olhar mais crítico e científico, um olhar de professor-pesquisador, a desconstrução de preconceitos movidos pelo senso comum e a importância da pesquisa científica no desenvolvimento do processo educativo, tornaram-se mais acentuados.

Os trabalhos traduzem o esforço de todos os autores envolvidos com a produção de conhecimento no âmbito do Mestrado Profissional em Educação. As diversas falas colocam em evidência a contribuição do processo formativo vivenciado pelos já Mestres para o desenvolvimento profissional e para reafirmar o compromisso com a educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Contribuições do Mestrado Profissional em Educação para a formação docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.85-104, set./dez. 2016.

ANDRÉ, M. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais Revista Multidisciplinar**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, 2016.

ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, São Paulo, n. 63, p. 103-117, 2017.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001.

BRANDÃO, M. A.; MAIA, E. D.; BOMFIM, A. M. Os desafios da construção de um Mestrado Profissional: um panorama dos sete anos do Propec. **Polyphonia**, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 319-337, 2013.

COCHRAN-SMITH, M. Learning and unlearning: the education of teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, Boston, v. 19, p. 5-28, 2003.

GATTI, B. A. A Pesquisa em Mestrados Profissionais. Trabalho apresentado no I FOMPE – I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação, UNEB, Salvador, março, 2014.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A Produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações socio-político-educacionais: uma perspectiva da contemporaneidade. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sociocultural, Campinas, 2000.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

MORGADO, J. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MONTENEGRO, M. R; ALVES, V. A. F. Critérios de autoria e coautoria em trabalhos científicos. **Acta Botanica Brasilica**, v. 11, n. 2, p. 273-276, 1997.

SOUSA, C. P.; PLACCO, V. M. S. Mestrados Profissionais na área de Educação e Ensino. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set./dez. 2016.

Capítulo 1



DIA DE AULA COM FOUCAULT

Aimê Heloína Cândido da Silva Santos
Milton Luiz Torres

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.51-66>

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997).

DIA DE AULA COMO ALUNA E PROFESSORA

Sou professora de educação infantil e Ensino Fundamental I. Dos 32 anos de vida, 27 foram como aluna; 12, como professora regente; e, desde os 15 anos, acabo por fundir as duas atividades. Sempre gostei da escola, exceto pelas primeiras semanas na minha primeira escola, em que chorava durante toda a aula e olhava pela janela para conferir se meu pai me esperava no portão. Era apaixonada pelas professoras, amava os cadernos e as lições de casa. Ficava feliz só por estar com os amigos ou conversar com a cantineira, na segurança da escola. Assim, ao terminar o ensino médio, poucas dúvidas me restavam sobre a profissão que escolheria. Eu continuaria na escola, como professora.

Como fui aluna bolsista de uma instituição adventista de ensino, pude experimentar a escola em diversos setores e funções, inclusive monitoria, central de cópias, secretaria, cozinha e refeitório. Tratava-se de uma instituição em regime de internato e, por isso, convivi com outras personagens do ambiente escolar sob diferentes ângulos e travei

relações de trabalho, aprendizagem e afeto. Tudo isso contribuiu para que eu construísse uma imagem de escola:

A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais [...]. A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária. A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve (GADOTTI, 2007, p. 11-12).

Além disso, minha família sempre valorizou a formação escolar. Como filha de trabalhadores, aprendi desde cedo que deveria ser boa aluna e expressar gratidão pela oportunidade de estudar em uma boa escola. A ordem era fazer todos os trabalhos, respeitar às professoras e jamais faltar à aula. Meus pais entendiam muito bem que sociedade brasileira exclui e segrega economicamente as pessoas e, sendo assim, meus pais insistiam comigo quanto à necessidade dos estudos como uma proteção contra os preconceitos e dificuldades que a pobreza nos apresentava.

Foi quando ingressei no ensino superior que conheci a família dos professores Milton e Tania Torres. Recém-chegados de seus estudos nos Estados Unidos, trouxeram consigo a empolgação do retorno à terra, bem como novas teorias e metodologias de ensino. A Profa. Tania me apresentou a cientistas sociais como Comte, Durkheim e Weber. Lembro-me de suas apostilas, fichamentos e leituras coletivas para os seminários que ela exigia.

Porém, lembro-me também de sua postura acolhedora, de sua atenção aos detalhes de nossa vida pessoal, descobertas e desilusões da juventude. Do Prof. Milton, trago as lembranças da proximidade com os alunos, ainda que, na época, ocupasse a posição de diretor acadêmico. Foi quando já atuava como professora na rede adventista de ensino que retomamos o contato, sempre de maneira carinhosa e atenciosa. Foi, inclusive, a partir de uma sugestão do Prof. Milton, que me inscrevi no processo seletivo do programa do Mestrado Profissional em Educação do Unasp.

Aceitei, portanto, o desafio dessa pós-graduação *stricto sensu*, que era oferecida em outra cidade. Uma de minhas motivações era aprender novamente com o Prof. Milton. Foram dias em que tive que arcar com o ônus das faltas ao trabalho, com a sobrecarga nas atividades profissionais, com as horas na estrada, com os gastos financeiros do traslado, a mensalidade, a estadia e a alimentação. Longe de querer me apropriar do fetichismo do conceito de meritocracia que ronda a sociedade, pontuo aqui como é difícil, na atual estrutura da sociedade, que uma trabalhadora da educação prossiga em seus estudos acadêmicos. Não deveria ser assim. Se, como Freire (2001, p. 259) afirma, “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar”, sendo esta uma atividade que “exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes”, caberia às instituições de ensino, públicas ou privadas, oferecer condições e suporte financeiro para que suas professoras pudessem dedicar tempo para sua formação continuada. O próprio salário de uma professora de educação infantil

e Ensino Fundamental I das instituições adventistas, por exemplo, não dá a ela sequer condições de pagar a mensalidade do programa de mestrado da própria instituição adventista. Trata-se, obviamente, de uma questão complexa, mas que muitas vezes impede que uma professora se aprofunde em pesquisas acadêmicas e se torne uma “aprendiz permanente” (GADOTTI, 2007, p. 13), mesmo que vá além da enaltecida palavra “esforço”. Não é por acaso que minha classe do mestrado era composta, em sua grande maioria, por diretores, coordenadoras, gestores, mas não por professoras.

DIA DE AULA COM FOUCAULT

Muitos foram os momentos de aprendizagem durante o processo do programa de Mestrado, quer a partir dos textos indicados pelos docentes, as aulas expositivas ou pela intervenção dos demais colegas nos debates em aula. Entretanto, foi unir o aprendido no Mestrado com meu dia a dia profissional que deu significado concreto ao processo de estudos. As ideias fizeram sentido porque eu as coloquei em prática no meu fazer-docente. O trabalho da professora é um processo intelectual, mas também operacional. Penso e planejo atividades, tendo como alicerce um conceito de educação, mas também preencho planilhas e atualizo diários. E esse “que-fazer crítico” (FREIRE, 2001, p. 260) foi enriquecido com os estudos e discussões do Mestrado.

Como professora de uma escola pública municipal de São Paulo, tinha por certo que minha pesquisa se dedicaria à reflexão das políticas públicas educacionais. Aprendi, na rede pública de ensino, como as legislações sobre a escola são importantes para uma escola democrática e transformadora e, ao mesmo tempo, intencionais, do ponto de vista do modelo de sociedade esperado pelos governos. Na escola em que eu trabalhava, travava-se um intenso debate sobre o Programa Mais Educação São Paulo e a extensão da jornada de aulas. Ao mesmo tempo em que a ideia do aumento do número de aulas e atividades na escola me parecia atrativa, ouvia de meus colegas mais experientes tantas críticas que me senti motivada a estudar mais sobre o tema. Selecionamos, portanto, três documentos para análise que mencionavam o aumento de horas passadas na escola, tratado na pesquisa como escola integral: a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e o Programa Mais Educação São Paulo (SÃO PAULO, 2014). A essa altura restava, porém, saber que caminho filosófico-metodológico eu seguiria para a pesquisa.

O Prof. Milton, agora também meu orientador, havia feito alguns estudos sobre Foucault. Dada a nossa proximidade, me sugeriu o filósofo francês, seus estudos arqueológicos e seu pensamento crítico e questionador como mentor intelectual de nossa análise documental, entendendo que tínhamos pontos em comum. Comigo, por causa de minhas inquietações quanto aos sistemas de ensino e governo. Com ele, pela formação nos temas de filosofia da educação e arqueologia clássica. A junção de nossos interesses nos animou a seguir nesse caminho. Aceitei a sugestão e iniciei a leitura do livro *A arqueologia do saber* (FOUCAULT, 2007).

O contato inicial com a obra de Michel Foucault me assustou. A complexidade de seu pensamento e a dificuldade que encontrei na primeira leitura que fiz do próprio autor me mostraram que o percurso da pesquisa precisava, necessariamente, passar pela obra de outros pesquisadores foucaultianos. Foi acompanhando Veiga-Neto (2016), Gallo (2004), Fischer (2001; 2003) e Yazbek (2012), em suas reflexões sobre Foucault, que recebi auxílio para construir meu próprio uso de suas ideias arqueológicas para a análise da escola integral. Alguém declarar-se foucaultiano é fazer uso de seus instrumentos metodológicos, mas, além disso, é ultrapassá-lo e deixá-lo para trás:

São pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem. No limite isso me interessa, e isso não me diz respeito. Isso não me diz respeito na medida em que eu não tenho que estabelecer leis para a utilização que vocês lhes dão. E isso me interessa na medida em que, de uma maneira ou de outra, isso se relaciona, isso está ligado ao que eu faço (FOUCAULT, 1999, p. 4).

Imaginei que compreender Foucault e colocar suas pistas metodológicas em prática seriam o maior desafio da pesquisa. Entretanto, ao ler sobre o tempo na escola, sobre as discussões de expansão da rotina escolar e as relações intrínsecas a isso, percebi que, tão complexa quanto Foucault, a escola integral apresentava inúmeras obras e pesquisadores como Andrade (2016), Cavaliere (2002; 2003; 2007; 2009; 2012), Coelho (2009; 2012), Gonçalves (2006), Keller-Franco (2014), Maurício (2009) e Paro *et al.* (1988). Esses autores construíram pesquisas sobre essa política

pública curricular, refletida em diversos documentos oficiais que norteiam a distribuição de verbas públicas para a educação, base para projetos de governo e sociedade, bem como fomentam a reflexão e debate de especialistas da educação e de outras instituições sociais sobre a questão:

É notável o crescimento, nos últimos anos, de projetos no setor público de ampliação do tempo de escola ou de criação do tempo integral em escolas de educação básica. Há projetos federais, estaduais e municipais sendo desenvolvidos e não apenas nas capitais e grandes cidades, mas também em cidades de pequeno porte (CAVALIERE, 2007, p. 1025).

O acesso a essas obras me possibilitou compreender quão extensos e profundos são os estudos, defesas e críticas à escola integral. Também me levaram a considerar aspectos que não tinham sido pensados, além de pontos de vistas totalmente desconhecidos. A minha admiração por esses curriculistas da escola integral e de teorias curriculares compara-se à admiração que agora dedico ao filósofo francês, embora sua reputação, bem possivelmente, não chegará aos mesmos patamares.

A análise arqueológica foucaultiana sobre a política curricular da escola integral pode ser vista mais detalhadamente na minha dissertação *A arqueologia da escola integral: uma perspectiva foucaultiana sobre a política curricular da ampliação da jornada de aulas pelo olhar de documentos oficiais* (SANTOS, 2018). No capítulo 1, o exame dos três documentos educacionais escolhidos e das terminologias arqueológicas foucaultianas deu-se a partir da leitura das obras da fase arqueológica de Foucault, bem como de seus comentadores, o que nos ajudou a elencar os conceitos que

usaríamos na análise. No capítulo 2, tratamos da proposta curricular em si e de seu papel no contexto escolar. Feito isso, no capítulo 3, detectamos os trechos nos quais a escola integral aparecia nos documentos escolhidos e analisamos em que momento da história educacional brasileira eles surgiram. Por fim, no capítulo 4, último e mais importante, voltamos a atenção para a proposta curricular da escola integral, fazendo, como pede a arqueologia, a escavação analítica da construção desse saber. A pesquisa se apoiou na ideia flexível de que “a diversidade temática do pensamento foucaultiano não é fruto de mera arbitrariedade ou capricho de erudição” (YAZBEK, 2012, p. 13). Os conceitos de discurso, enunciado, práticas discursivas, episteme e arquivo aparecem conforme a escavação e as regras de surgimento da escola integral como saber educacional estabelecido se apresentam. Entretanto, uma vez que a análise arqueológica vê os documentos e registros, objetos da pesquisa, como um monumento, novos conceitos foram acrescentados na busca de aprofundamento, quando aplicamos, finalmente, a analítica arqueológica.

O capítulo 4 apresentou, portanto, as quatro dimensões escolhidas para fazer, em uma perspectiva arqueológica, a análise dos três documentos que oficializam a escola integral, a saber: a LDB, o PNE e o PMESP. De fato, Foucault (2007, p. 151-220) envida considerável esforço para diferenciar a análise arqueológica da costumeira história das ideias (TORRES; SANTOS, 2018, p. 245-254). Por isso, ao fazê-lo, estabelece, além disso, as bases para a descrição arqueológica, cujas quatro dimensões incluem, portanto, as regularidades, as contradições, as comparações e as transformações.

A partir da análise das quatro dimensões, nossa primeira conclusão quanto ao caso da escola integral, foi de que a proposta é, de certa forma, totalizante, no sentido de que apresenta a escola integral como supostamente detentora de enorme poder de transformação social, política e educacional. A análise revelou, além disso, que a proposta tem características paliativas, no sentido de que a escola integral é apresentada como panaceia, quando, de fato, não parece funcionar efetivamente em todos os casos, circunstâncias e objetos, como os documentos dizem presumir. Mostrou ainda que a proposta padece, entre outras coisas, de contradições intrínsecas, extrínsecas e derivadas. Finalmente, revelou que a proposta hierarquiza saberes, nem sempre tem aplicação prática e assume, às vezes, contornos demagógicos. O discurso da escola de tempo integral parece trair a ideia de que o tempo proporciona uma espécie de controle regimental sobre os outros. Fala-se de mais tempo na escola como se isto significasse automaticamente mais qualidade no ensino. Concluimos, portanto, a partir dessa perspectiva, que a proposta da escola em tempo integral esvazia a discussão de uma consideração mais atenta à qualidade das políticas educacionais como um todo, especialmente as curriculares (SANTOS, 2018).

DIA DE AULA COMO REPRESENTANTE DE CLASSE

Ser aluna do Programa de Mestrado Profissional do Unasp trouxe mudanças significativas na minha prática docente. As reflexões que

proporcionou sobre os textos e discussões em sala, concepções e métodos que usava, me trouxeram incômodo, o que ocasionou mudança, tanto para mim, como para as crianças, familiares e colegas de trabalho. O currículo, norte que direciona a escola e suas práticas, tornou-se alvo ainda maior de meus questionamentos e essa criticidade me auxilia, agora, a selecionar *o quê e como* ensinar. Para além disso, os estudos do programa de Mestrado e da minha pesquisa sempre remetem às perguntas: que aluno eu quero na escola? Aquele que é enformado para o *status quo*, fruto de uma educação mercantilizada, ou aquele que tem instruções técnicas e sociais para quebrar a roda da desigualdade, da segregação, da injustiça social, em relações críticas, de resistência e enfrentamento?

O percurso acadêmico mostrou a urgente e inevitável necessidade de prosseguir numa formação continuada e sistematizada. Embora eu sempre estivesse envolvida em cursos de aprimoramento educacional, o programa *stricto sensu* me pôs em contato com publicações e discussões que eu não veria em outros espaços. Se a academia é um lugar privilegiado, em que se pensam, criticam e apontam os problemas educacionais, enquanto se reflete e se pesquisa em busca de soluções para os mesmos, por que não termos mais professoras da educação básica nesses espaços, já que são elas que vivenciarão e colocarão em prática as políticas educacionais? É uma pena que sejam outros os que fazem a legislação; outros, os que a criticam; e outros, os que pesquisam as soluções. O fato de eu ter conseguido trilhar esse percurso me faz representante da voz dessas professoras, que executam as propostas curriculares e são, por tantas vezes, mantidas em silêncio.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. Considerações sobre o Programa Mais Educação: uma política pública de educação integral. **Encontros e Conversas**, São Paulo, v. 1, p. 25-29, 2016.

BRASIL. MEC. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MEC. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

CAVALIERE, A. M. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 1-14, jul./dez. 2002.

CAVALIERE, A. M. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28., n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

CAVALIERE, A. M. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 73-89, 2012.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009.

COELHO, L. M. C. da C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Porto Alegre, v. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire a professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, p. 79-97, jan./jun. 2004.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, p. 129-135, 2006.

KELLER-FRANCO, E. **Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em Cursos de Licenciatura da UFPR Litoral.** 2014. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

PARO, V. H.; FERRTTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. R. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio 1988.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SANTOS, A. H. C. S. **A arqueologia da escola integral: uma perspectiva foucaultiana da política curricular da ampliação da jornada de aulas pelo olhar de documentos educacionais.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2018.

TORRES, M. L.; SILVA SANTOS, A. H. C. Arqueologia do saber: resenha. *In:* TORRES, M. L.; DARIUS, F. A.; HOSOKAWA, E. (Orgs.). **Arqueologia: história, textos e escrita.** Engenheiro Coelho: Unaspres, 2018. p. 245-254.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

YAZBEK, A.C. **10 lições sobre Foucault.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Capítulo 2



ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA SALA DE AULA: PERCURSO DE UM SONHO NO MESTRADO PROFISSIONAL

Cecília Cristina Cesar Leopoldo Lopes
Gildene do Ouro Lopes Silva

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.67-82>

DO SONHO À REALIDADE

O interesse pelo objeto de estudo desta pesquisa foi orientado por minha formação acadêmica em Fonoaudiologia e Pedagogia, o que despertou o interesse pelo universo infantil, mais especificamente pelo processo de alfabetização com vistas ao desenvolvimento da Consciência Fonológica (CF) no cotidiano da sala de aula.

Percebi, por meio de minha experiência profissional na clínica fonoaudiológica, a importância do trabalho pedagógico na sala de aula para contribuir com o desenvolvimento da CF das crianças em fase de alfabetização. Por outro lado, minha formação pedagógica favoreceu o entendimento da importância do desenvolvimento da CF no dia a dia da sala de aula, apesar de ter observado que, no currículo de formação do/a pedagogo/a, há uma escassez dos conhecimentos necessários para tal atuação.

Além disso, a vivência de mãe alfabetizadora resultou na busca de recursos para ensinar as habilidades de CF, já que os materiais didáticos utilizados no processo de alfabetização continham poucas atividades com esse objetivo. Acrescento ainda a dificuldade de utilizar os materiais disponíveis para estimulação na clínica fonoaudiológica, uma vez que esses recursos eram direcionados principalmente a crianças que apresentavam alteração de linguagem e/ou aprendizagem, sem considerar a intencionalidade de um trabalho pedagógico de natureza preventiva.

Diante da iniciativa de um “trabalho-piloto” no contexto familiar, foi possível criar e adaptar diversas atividades de desenvolvimento

da CF, a partir da literatura já existente, tendo em vista a integração com outros conhecimentos e a intencionalidade no desenvolvimento do aspecto espiritual da criança. A experiência foi compartilhada com diversos professores e familiares que demonstraram interesse em conhecer e utilizar as atividades elaboradas.

Após quatorze anos atuando como fonoaudióloga e sendo mãe de três crianças, resolvi cursar pedagogia, com o objetivo de alfabetizar meus filhos em casa, me dispondo a ser a professora deles nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao concluir o curso, uni os conhecimentos adquiridos na área da pedagogia à minha experiência nas questões relacionadas à aprendizagem, leitura e escrita obtida com a prática fonoaudiológica e me senti preparada para iniciar o letramento dos meus filhos.

Minhas práticas para alfabetização se basearam em evidências científicas que apontavam para as questões sobre CF, considerando-a primordial para o processo de aquisição da leitura e escrita. Nesse momento, deparei-me com uma escassez de recursos, especialmente materiais que, além disso, abordassem atividades de CF integradas àquelas para a alfabetização e que apresentassem temáticas que fossem compatíveis com os princípios religiosos e morais que eram o cerne da educação que pretendia dar a eles.

Comecei a me aprofundar, cada dia mais, nas práticas pedagógicas para alfabetização, realizando diversos cursos na área, dialogando com experientes professores alfabetizadores e, a cada novo conhecimento descoberto, me apaixonava ainda mais por esse universo. Minha casa passou a ser meu laboratório e sala de aula, local onde surgiram as

primeiras tentativas em busca de uma proposta integrada de alfabetização tendo como base a Fonsciência Fonológica e os princípios religiosos. A partir da leitura diária de histórias bíblicas que já tinha o hábito de fazer com as crianças, passei a criar atividades de estimulação de leitura, escrita e CF, tendo essas histórias como base. Muitas atividades começaram a ser criadas e testadas ali mesmo, no ambiente doméstico.

Aos cinco anos, minha filha mais velha, após seis meses de estimulação, estava lendo textos com fluência e compreensão. O resultado era fantástico, mas ainda não me dava por satisfeita, pois sentia falta de materializar as atividades ali adaptadas, organizando-as em um material completo que pudesse me nortear e servir de base para a alfabetização dos outros dois filhos menores.

Nesse processo, meu interesse, que antes se concentrava na área clínica, como fonoaudióloga, passou a migrar para a área educacional. Já com duas formações, entendi que o próximo passo deveria ser o mestrado e tinha a convicção de que fazê-lo na área da educação seria o casamento perfeito entre fonoaudiologia e pedagogia.

Estudar sempre foi minha paixão. Fazer o Mestrado em Educação parecia sonho um pouco distante. Afinal, parecia-me utópico conciliar isso com a educação de três filhos que não iam à escola. Meu esposo, professor do Unasp me motivou e intimou a enfrentar o desafio. Nunca estudei em uma instituição adventista, e isso também fazia parte do sonho. Parecia ser o plano perfeito: realizar o sonho de fazer um Mestrado em Educação e ainda em uma instituição adventista. Preparei-me para o processo seletivo lendo textos propostos pelo

programa, que me encantavam e confirmavam minha decisão e vocação para a área educacional.

Mesmo antes de ingressar, eu já tinha em meu coração o desejo de estudar algo que tivesse uma abordagem cristã e religiosa. Por isso, cursar o Mestrado em uma instituição adventista seria bastante oportuno para concretizar isso. O ingresso no programa de Mestrado foi uma alegria que durou poucos dias, pois esse sentimento foi substituído pela ansiedade em ter que desenvolver o projeto de pesquisa. Eu tinha algumas questões e desejos claros em minha mente e me restava organizá-los para conseguir desenvolver uma pesquisa que fosse compatível com meus sonhos, coerente com as minhas convicções e vivência e, acima de tudo, que fosse útil na prática.

Meu desejo era que o tema de pesquisa envolvesse a pedagogia (minha segunda formação), a fonoaudiologia (minha profissão do coração), a criatividade (minha característica principal, segundo algumas pessoas que me conheciam bem), a infância (minha paixão), a alfabetização (a temática que atraía meus estudos nos últimos anos) e a religião (a base de tudo).

Como unir tudo isso? Deus conduziu todas as coisas. Em uma manhã de estudos no Unasp, numa conversa informal com uma colega de classe e também conceituada profissional na área da educação para uma rede de escolas confessionais, comentei sobre minha formação em fonoaudiologia. Surpresa, ela passou a me falar o quanto a educação estava interessada nas questões relacionadas à CF e demonstrou plena compreensão do quanto isso era importante para o processo de alfabetização. *Eureka!* Naquele momento,

nascia, ainda de maneira prematura, o tema da pesquisa, que integraria a alfabetização com a CF; pedagogia e fonoaudiologia integradas em um só tema, envolvendo o universo infantil e a alfabetização. Mas ainda eu não estava satisfeita, faltava incluir na temática o aspecto religioso e a criatividade.

Isso quem resolveu, de maneira brilhante, foi minha orientadora, Prof^a Gildene Silva, com seu raciocínio rápido, seu jeito desafiador e motivador, lançou a ideia e propôs: vamos elaborar atividades criativas de estimulação da CF para a alfabetização, integradas aos conteúdos do currículo do 1º e 2º anos. Isso servirá como apoio e motivação para o/a professor/a trabalhar a CF no cotidiano da sala de aula. Que desafio! Fiquei empolgada com a ideia e, antes de concordar em definitivo, questionei: mas e as histórias bíblicas? Eu quero que elas estejam presentes, posso incluir? A resposta foi positiva e, então, nascia ali mais do que um projeto de Mestrado, um projeto de vida.

A ideia inicial era apenas um livro com atividades integradas a alguns conteúdos de língua portuguesa que utilizasse histórias bíblicas e tivesse como base atividades de CF já testadas cientificamente. No entanto, o sonho foi muito além do que pensávamos. Não resisti à tentação e incluí também as ciências da natureza. Afinal, que criança não gosta de aprender sobre animais, corpo humano e plantas? Isso seria muito motivador para elas.

Ao desenvolver a estrutura metodológica das atividades, senti a necessidade de incluir músicas e textos para servirem de suporte na apresentação dos conceitos de CF. Mais uma vez fui desafiada por minha orientadora a dar um passo além e criar, sem utilizar nada

disponível no mercado, as músicas e textos para serem utilizados no material. Mais um desafio aceito.

Assim, do sonho inicial de uma proposta integrada de estimulação da CF na alfabetização, surgiu também uma coleção de cinco volumes com atividades que integram histórias bíblicas, conceitos de Língua Portuguesa, Ciências da natureza e CF, com quinze jogos, mais de cem atividades lúdicas de estimulação da CF envolvendo jogos, brincadeiras tradicionais e dezenove músicas.

A PESQUISA TORNOU O SONHO EM REALIDADE

A alfabetização envolve uma diversidade de práticas para ensino da leitura e escrita, vinculadas ao ensino das letras, sílabas e palavras com base em métodos sintéticos ou analíticos (BRASIL, 2012). Para se tornar um leitor fluente, o aluno deve compreender o princípio alfabético, ou seja, tomar consciência de que existem fonemas e letras que os representam, desenvolvendo, assim, a CF (OLIVEIRA, 2013-2014).

A CF é uma habilidade metalinguística que envolve a consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades menores e de que é possível manipular esses segmentos para formar novas palavras (BERTELSON; DE GELDER, 1989). Simões (2011) identifica três níveis nos quais a CF se desenvolve com aumento gradual de complexidade: nível silábico, que permite a segmentação da palavra em sílabas; nível intrassilábico, que envolve

a manipulação de grupos de sons dentro da sílaba (rimas e aliterações); e o nível fonêmico, relacionado às menores unidades sonoras da fala: o fonema.

Existe um grande interesse em CF na área da educação e saúde, a partir de estudos que demonstram forte relação entre essa habilidade e as habilidades de leitura e escrita. A fim de minimizar os impactos da defasagem em CF na aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita, diversos programas de intervenção e estimulação da CF já foram propostos; porém, a maioria com caráter clínico, sem conexão com a realidade do professor em sala de aula. Essas propostas evidenciaram melhora das habilidades de CF, leitura e escrita (JUSTINO; BARRERA, 2012; CAPELINNI *et al.*, 2009; CARVALHO, 2012; FERNANDES, 2011; GUTIERREZ, 2015; SICHERINO, 2013; SIMÕES, 2011).

No início do processo de alfabetização, as crianças se deparam com palavras que ainda não fazem parte do léxico mental; portanto, não podem ser reconhecidas automaticamente. É necessária a utilização da rota fonológica para acessar a pronúncia e significado, por meio de estratégias de decodificação. Percebe-se, então, a importância de desenvolver a CF para auxiliar nesse processo de conversão do grafema em fonema. Uma vez que essas palavras decodificadas passem a compor o léxico mental, elas poderão, então, ser lidas de forma automática, o que torna a leitura mais rápida. Os leitores que têm êxito são aqueles que apresentam CF bem desenvolvida, sendo que aqueles que não a possuem podem apresentar defasagem ou talvez precisem de um esforço maior para se tornarem leitores fluentes (LAMPRECHT *et al.*, 2012).

O educador deveria ser o principal agente na estimulação das habilidades fonêmicas, desenvolvendo-as de forma sistemática em sala de aula, em uma perspectiva preventiva, uma vez que deveriam direcioná-las a todos os alunos e não somente àqueles que já apresentassem dificuldades em CF ou no processo de alfabetização (SIMÕES, 2011). A relevância do professor do Primeiro Ciclo no desenvolvimento das competências fonológicas é destacada também por Dias (2013); porém, o autor evidenciou que, nas práticas pedagógicas, há prevalência de práticas de letramento que deveriam ser trabalhadas de maneira conjunta com as práticas de estimulação de CF.

No entanto, percebe-se que há um conjunto de fatores que podem interferir de maneira negativa na atuação do professor em sala de aula, por exemplo: a carência de materiais didáticos que deem suporte às práticas pedagógicas do professor, e a falta de formação quanto a esses aspectos (VIEIRA, 2014; WOLF, 2015).

Desse modo, percebeu-se a importância de material pedagógico que sirva de apoio ao professor, com uma proposta integrada aos conteúdos do currículo da alfabetização, tendo como objetivo apresentar atividades práticas que favoreçam a estimulação da CF, o que pode contribuir para o trabalho pedagógico no cotidiano da sala de aula, ao incluir atividades de estimulação da CF nesse nível de ensino. Desse modo, verificou-se a necessidade de uma proposta de estimulação da CF na alfabetização, visando o trabalho do professor e o currículo proposto para esse nível de ensino. Por isso, esta pesquisa teve, como objetivo geral, elaborar uma proposta integrada de estimulação da CF na alfabetização.

A expectativa foi de que uma proposta integrada poderia servir como apoio e incentivo para o educador utilizar em sala de aula atividades que promovessem a estimulação da CF, ao mesmo tempo em que outros conceitos já previstos para o nível de ensino fossem abordados.

A proposta integrada elaborada incluiu outras áreas de conhecimento e foi inspirada em programas nacionais e internacionais de estimulação da CF já testados nessa área. As atividades de estimulação da CF (AECF) foram integradas aos objetos de conhecimento de Língua Portuguesa e Ciências da Natureza já propostos para o nível de ensino da alfabetização e Ensino Fundamental (do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental). Esses conhecimentos também foram integrados a uma temática bíblica.

A inclusão do ensino religioso/temática bíblica na integração com as atividades de CF partiu da perspectiva de educação integral, que pressupõe o desenvolvimento integral do aluno, contemplado como um todo, nas dimensões física, mental, social e espiritual. Desse modo, teve a intencionalidade de contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de atitudes, tendo como base a construção de valores éticos e morais, norteados pela existência de um Deus criador. Tal concepção também favorece a utilização do material elaborado no ensino confessional.

Cada um dos níveis de CF foi integrado aos objetos de conhecimentos de Língua Portuguesa e Ciências da Natureza em uma temática bíblica, todos previamente selecionados. A integração buscou correlacionar habilidades e temáticas que continham conteúdos que poderiam ser facilmente integrados. Cada AECF elaborada incluiu de quatro a onze propostas lúdicas para atender

às ações pedagógicas: Demonstre, Pratique, Cante e Brinque, Boa ideia e Hora da Ação, totalizando 103 propostas de atividades.

A letra de cada uma das músicas foi elaborada pela pesquisadora (n=10) ou em parceria com dois profissionais da música com experiência em composição de músicas infantis (n=9). Foram considerados, na elaboração, os objetivos fonológicos ou conceituais pretendidos com cada uma delas.

Concluída a versão preliminar da proposta de integração (PI), o conteúdo do material foi submetido a juízes avaliadores para, a partir dessa análise, identificar quais melhorias poderiam ser feitas na proposta e/ou quais itens deveriam ser excluídos. Após a avaliação dos juízes, foi realizada a adequação do material e acredita-se que a PI se torna relevante no contexto da educação, podendo servir como material de apoio para a formação de professores, a fim de incluírem em suas práticas diárias em sala de aula a estimulação de CF, reconhecendo a importância dessa habilidade na aquisição e no desenvolvimento da leitura e da escrita, como também enriquecendo as práticas de ensino já utilizadas pelos professores.

DO PROJETO DE MESTRADO AO PROJETO DE VIDA

Ingressar no mestrado era visto por mim como uma possibilidade de aprofundar meus conhecimentos na área da educação, sendo uma etapa natural no processo de crescimento profissional e acadêmico de uma

profissional que já atuava há mais de dez anos, já tinha duas formações em nível superior e uma formação *lato sensu*. O passo seguinte nessa caminhada só poderia mesmo ser esse.

O conhecimento adquirido superou minhas expectativas. As disciplinas cursadas, os textos lidos e a troca de experiências com alunos (profissionais experientes) e um corpo docente altamente qualificado e, acima de tudo, formado por professores cristãos, me abriram a mente e me deram respostas a muitos questionamentos. Fui apresentada a uma imensa gama de possibilidades de atuar com as questões de ensino e aprendizagem (já vivenciadas por mim na clínica fonoaudiológica). Tudo isso a partir da compreensão do contexto filosófico e histórico da educação, do conhecimento de formas de atuação prática que consideram o aprendiz de forma integral; que valorizam os aspectos físico, mental e espiritual a partir do entendimento da importância de valorizar e respeitar as diversidades étnicas, físicas e socioeconômicas do aprendiz. Esses estudos também me motivaram a utilizar currículos inovadores e metodologias ativas no contexto educacional (e no clínico também). Além disso, percebi que o foco principal de minha atuação no contexto de formação, seja ele clínico ou educacional, é o de formar cidadãos completos, críticos que reconheçam a Deus como criador e mantenedor, que amem e respeitem o próximo e o meio em que vivem, atuando como agentes de transformação.

A proposta elaborada serve de apoio para a minha prática clínica fonoaudiológica, para o meu contexto familiar como mãe alfabetizadora, e pode ser utilizada para apoiar professores que busquem orientações sobre a CF na sala de aula durante o processo de alfabetização.

O projeto de mestrado veio a ser um projeto de vida, pois em cada atividade, música ou jogo criado e testado, coloquei um pouco de mim. Tive também a participação dos meus filhos, que foram minha inspiração. Após concluir tudo, pude ver em cada criação um pouco do reflexo deles e de mim mesma.

Mesmo findado o mestrado, continuamos nos dedicando para realizar o sonho de publicar cada volume da coleção. Esperamos poder produzir e gravar as músicas para oferecer às famílias e às escolas confessionais um material de qualidade recheado de amor e dedicação, fruto de uma pesquisa científica validada por profissionais qualificados. Nosso desejo é que o material sirva de suporte a professores e pais interessados na estimulação da CF para a formação de leitores fluentes. Nossa proposta inclui: atividades que ensinam conceitos interessantes para as crianças nos anos iniciais da alfabetização; conhecimento bíblico e valores morais e espirituais; e histórias e atividades que valorizam várias práticas lúdicas

O sonho se transformou em um projeto de Mestrado; o projeto em uma proposta integrada de estimulação da CF na alfabetização; a proposta, em uma coleção de livros; e a coleção de livros, em um projeto de vida.

REFERÊNCIAS

BERTELSON, P.; DE GELDER, B. Learning about reading from illiterates. *In: GALABURDA, A. M. (Ed). From reading to neurons*. Cambridge: The MIT Press, 1989.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, ano 01, unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CAPELLINI, S. A.; SAMPAIO, M. N.; FUKUDA, M. T. M.; OLIVEIRA, A. M. de; FADINI, C. C.; MARTINS, M. A. Protocolo de Identificação precoce dos problemas de leitura: estudo preliminar com escolares do 1º ano escolar. **Revista de Psicopedagogia**, v. 26, n. 81, p. 367-375, 2009.

CARVALHO, D. K. S. S. **Fonologia e alfabetização**: efeito de um programa de intervenção para recuperação de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

DIAS, M. **O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE)**: na perspectiva dos docentes do 1º CEB. 2013. Dissertação (Mestrado Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação Joao de Deus, Lisboa, 2013.

FERNANDES, T. F. M. **Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças pré-escolares com e sem problemas de linguagem**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2011.

GUTIERREZ, L. **Programa de estimulação da consciência fonológica no primeiro ano do Ensino Fundamental: efeitos sobre a escrita inicial e os erros motivados pela fonologia.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

JUSTINO, M. I. S. V.; BARRERA, S. D. Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 4, p. 399-407, out./dez. 2012.

LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R.; SANTOS, R. M.; ALVES, U. K. **Consciência fonológica: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

OLIVEIRA, J. B. A. Alfabetização no Brasil. **Revista USP**, n. 100, p. 21-32, dez./jan./fev. 2013-2014.

VIEIRA, A. V. M. **Consciência fonológica e alfabetização: uma análise dos exercícios propostos nos livros didáticos.** 2014. Dissertação (Mestrado em ciências da linguagem) – Departamento de Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2014.

SICCHERINO, L. A. F. **Primeiras fases da alfabetização:** como a intervenção em consciência fonêmica ajuda as crianças na aprendizagem inicial da leitura. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SIMÕES, R. R. G. **Desenvolver a consciência fonêmica no pré-escolar.** 2011. Dissertação (Mestrado) - Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2011.

WOLF, C. L. **Descobrimo as rimas em poemas:** estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

Capítulo 3



USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS

Claudio Xavier Gonçalves
Helena Brandão Viana

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.83-98>

EU E O TEMA

Minha formação profissional é em processos, gerenciamento e pesquisa, porém, as escolhas profissionais que fiz me conduziram à área da educação. Meu interesse pelo Mestrado Profissional em Educação foi consequência da busca pelo aprimoramento profissional. Por isso, quando surgiu o programa no Unasp, vi a oportunidade de concretizar esse sonho. Após algumas pesquisas relacionadas ao programa, observei que ele se encaixava com minha expectativa e possibilidades.

Meu objetivo como professor sempre foi transformar o aprendizado em uma atividade empolgante. Por isso, me empenhei em desenvolver pesquisas na área de educação. A escolha de um tema de pesquisa levou em conta esse objetivo, ligado ao reconhecimento de que a rápida evolução dos recursos tecnológicos na atualidade afetam diretamente o sistema de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, percebi a carência de um estudo que tratasse da atual situação da inclusão e utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino. Como os alunos estão cada vez mais imersos no ciberespaço, a integração das TDIC ao contexto educacional deixa de ser uma opção e passa a ser uma necessidade.

Nosso tema de pesquisa foi o estudo das TDIC na educação, tendo como foco a ideia de desenvolver um indicador para nortear a utilização e/ou aplicação das TDIC em uma instituição de ensino. Para isso, decidimos primeiramente acompanhar como é feita a utilização das TDIC nos vários segmentos de interesse, ou seja, os sujeitos participantes

no processo de ensino/aprendizagem: escola (direção/coordenação/estrutura), professores e alunos.

A escola, sob sua concepção de espaço físico literal, ainda é o conceito que predomina no sistema de educação, embora possamos observar atualmente um movimento em direção a um sistema de ensino a distância (EAD), principalmente no Ensino Superior. As TDIC vêm complementar, nesse contexto, o sistema de ensino. A velocidade do avanço da tecnologia é, de fato, acelerada e preocupa estudiosos da área, pois uma mudança significativa no sistema de ensino está ocorrendo. Segundo Elia (2008), essa compreensão de um novo paradigma de ensino com base em EAD/TDIC não está muito bem clara e deve ser profundamente avaliada. O autor ressalta, por isso, a importância de se avaliar a implantação das TDIC na educação, já que o Brasil está diante da oportunidade de dar um salto de qualidade na educação.

A mudança dos paradigmas educacionais é praticamente inevitável. No cenário de um sistema educacional em mudança, o professor passa a ter um papel diferente que lhe atribui uma importância ainda maior. Para isso, o professor deve aprimorar suas técnicas para lidar com os grandes desafios que surgem, de modo a proporcionar um sistema de ensino/aprendizagem diferenciado que explore, de forma adequada, a tecnologia digital. Neste sentido, Lopes (2010, p. 43) aponta que os “futuros professores carecem de conhecimentos sobre as relações educativas que se estabelecem pelo uso do computador”.

A sala de aula já não é mais a mesma, pois os alunos que a frequentam atualmente nasceram numa época em que o avanço das

tecnologias promoveu uma relação diferente com a sala de aula. Albino e Souza (2016) explicam que esses novos alunos estão constantemente cercados por computadores, vídeos, telefones celulares e muitos outros brinquedos e ferramentas da era digital.

Por essa razão, estabelecem, com grande facilidade, conexão e comunicação nas redes da Internet. O surgimento e o desenvolvimento das tecnologias fizeram com que o alunado espere mais das aulas que lhe são apresentadas. Isto é, eles tendem a cobrar aulas mais atrativas. Por esse motivo, um sistema educacional que envolva as TDIC deve ser estabelecido

Tendo em vista que o sistema de ensino/aprendizagem precisa estar preparado para essa nova realidade, sentimos a necessidade de uma mensuração dos fatores pertinentes. Albino e Souza (2016), por exemplo, fizeram um estudo do desenvolvimento e da criação de indicadores para a utilização das TDIC na educação. Esses pesquisadores desenvolveram, inclusive, um trabalho de avaliação da utilização das TDIC em escolas brasileiras com base no levantamento de dados elaborados pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, edição de 2013 (CGI, 2014).

De fato, a mensuração da aplicação das TDIC no ensino é muito importante para que os pontos que devem ser modificados ou adaptados para a nova realidade sejam detectados. Nosso trabalho toma essa problematização e cria um indicador para auxiliar o gestor (diretor/coordenador) a tomar decisões que contribuam para um melhor emprego das TDIC na educação.

A PESQUISA

A implantação das TDIC num processo de ensino e aprendizagem deve considerar fatores que são fundamentais para o sucesso de sua aplicação. É necessário, por exemplo, um envolvimento amplo e comprometido da gestão educacional, dos professores e dos alunos, e de uma infraestrutura adequada para que o processo de inclusão das TDIC apresente resultados positivos. Nesse sentido, os objetivos de nosso trabalho foram: criar um indicador para identificar o uso das TDIC na educação básica de uma rede privada de ensino; aplicar um instrumento de pesquisa para o levantamento do uso das TDIC com gestores, professores e alunos; e analisar, com base nesses indicadores, o nível de uso das TDIC nas escolas pesquisadas.

Muttappallymyalil *et al.* (2016) apresentam uma interessante abordagem sobre a evolução da relação ensino/aprendizagem. Segundo afirmam, a escrita foi uma das primeiras ferramentas educacionais. No passado, quando o professor precisava demonstrar aquilo que estava falando, valia-se da escrita feita na areia ou em pedaços de madeira.

Segundo Buck (1989), máquinas de ensinar (os atuais simuladores) são instrumentos mecânicos, elétricos, eletromecânicos, pneumáticos ou eletrônicos que, interagindo com o usuário, fornecem uma resposta baseada nas informações das entradas. Os dispositivos de ensinar (atuamente chamados de material didático) são os recursos que não se enquadram no âmbito de máquinas de ensinar e que funcionam como material ilustrativo que depende da intervenção pedagógica de um professor.

A Arquimedes (287-212 a.C.) é atribuída a invenção da primeira máquina de ensinar: um dispositivo para o ensino de astronomia. Segundo Muttappallymyalil *et al.* (2016), essa máquina talvez tenha sido o primeiro instrumento tecnológico de ensino. Mais tarde, Marco Fábio Quintiliano, professor romano do primeiro século d.C., passou a exigir que os alunos fizessem anotações com um instrumento pontiagudo, o “estilo”, em placas de cera dura, chamadas de “dípticos”. As placas eram reutilizadas após serem raspadas com uma espátula que ficava na extremidade oposta do estilo. A técnica requereu aprimoramento, pois os alunos não sabiam escrever muito bem. Para suprir essa deficiência, foram inventados os gabaritos de letras, sugeridos por Quintiliano, para que os alunos treinassem a caligrafia (BUCK, 1989).

As técnicas pedagógicas foram gradualmente aprimoradas de modo a proporcionar ao aluno novas oportunidades de aprender o que lhe era ensinado. Surge então o quadro pendurado na parede no qual um grande grupo de alunos podia visualizar determinada informação que estivesse sendo apresentada. Essa evolução aconteceu da seguinte forma: primeiro vem o quadro negro, tendo como precursor uma placa de pedra, idealizada por James Pillans, professor de geografia, que começou a ser utilizada em meados do século XIX, por George Baron, professor de matemática, que usava pedaços de carbonato de cálcio ou sulfato de cálcio para escrever. Na sequência, aparecem os quadros verdes ou marrons, introduzidos em 1960. Em seguida, surgem os quadros brancos, introduzidos na década de 80. Os quadros interativos, segundo Sampaio e Coutinho (2013), surgiram no final dos anos 90,

nas escolas britânicas. Hoje, o Canadá, os Estados Unidos, a Inglaterra e a Austrália são os principais países a empregar os quadros interativos com multimídia (QIM). Essa evolução aconteceu também com outros instrumentos ou dispositivos: projetor de diapositivos, projetor de transparências, gravadores, filmadoras e televisores, entre outros. Hoje, há os computadores e muitos outros dispositivos de mídia modernos, tais como celulares, *palmtops*, computadores portáteis, *tablets*, *laptops*, entre outros (MUTTAPPALLYMYALIL *et al.*, 2016).

O modelo que surgiu no contexto da Revolução Industrial define os seguintes elementos: professor, quadro, filas ou círculos de alunos mais alguns recursos. Esse modelo propunha um sistema que alimentava um processo de criação de corpos domesticados para os períodos de trabalho em locais fechados. Por isso, Saviani (2012) chama atenção para o papel real da escola e das teorias educacionais e apresenta duas possibilidades: a educação pode se tornar um instrumento de equalização social ou um instrumento de discriminação social e marginalização.

A Revolução Tecnológica promove, por outro lado, uma releitura da relação entre a educação e a sociedade em função de aspectos sociais, econômicos e culturais. As novas salas de aula criadas pelas máquinas cerebrais (ambientes virtuais de aprendizagem) obrigatoriamente fazem com que a relação entre o que ensina e o que aprende seja reestruturada numa nova configuração (BISOL, 2010). A contribuição das TDIC ao sistema de ensino e aprendizagem é evidente. Segundo Melchior e Mallmann (2016), a incorporação das TDIC gera a possibilidade de um novo estilo de gestão do processo educativo.

Um ambiente que aparece dentro do contexto das TDIC é a internet. Segundo Rech (2010), a internet é o ciberespaço que se apresenta dotado de emergência, de efervescência, de novidades enquanto lugar de comunicação e de conhecimento. Ela se constitui, portanto, em um ambiente cultural com um grande leque de possibilidades para pesquisa. Mediada pelas TICs, cresce e ganha espaço a educação a distância, cujo processo recorre a vários meios: rádio, televisão, material impresso e computadores, que são ajustados e configurados dentro de um ambiente virtual, com ou sem aplicativos específicos.

As tecnologias no contexto da educação permitem que o sujeito, além de trocar informações, possa reconstruir significados, reformular ideias de modo individual ou em grupos conectados em uma rede (fluxo e feixe de relações e as interfaces digitais) que engloba elementos técnicos e humanos em um feixe de relações no ciberespaço (SANTOS; OKADA, 2003). Um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é uma plataforma para um sistema de ensino presencial e a distância que utiliza softwares educacionais capazes de oferecer um conjunto de TDIC.

Nossa pesquisa adotou uma abordagem quali-quantitativa, pois se amparou na definição de Neves (1996): em primeiro lugar, uma pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Lima (2003), por sua vez, apresenta que um paradigma qualitativo ou uma pesquisa qualitativa é uma estudo de enfoque investigativo

com a preocupação primordial de compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo e interpretar seus valores e relações. Sendo assim, ao estudar a aplicação das TDIC, esperamos encontrar relações entre vários parâmetros possivelmente vinculados uns aos outros. Quanto à característica da abordagem quantitativa, Lima (2003) também explica que esse tipo de pesquisa tem uma finalidade específica que segue um padrão linear numa perspectiva objetivista, culminando na obtenção de resultados que podem ser avaliados e reavaliados.

Para a definição e criação dos indicadores, realizamos uma pesquisa para identificar o uso das TDIC na educação básica em uma rede privada de ensino. Para isso, fizemos um levantamento da utilização das TDIC no ambiente educacional por meio da aplicação de questionários a cinco diretores escolares, 57 professores e 413 alunos de cinco escolas privadas de ensino médio no estado de São Paulo.

O principal instrumento que utilizamos foram questionários desenvolvidos por Albino e Souza (2016), considerando que estes se basearam na pesquisa TIC Educação, elaborada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, edição de 2013 (CGI, 2014). A coleta de dados da edição de 2013 se deu entre setembro e dezembro de 2013, quando especialistas e participantes em várias áreas do conhecimento pensaram em inúmeros fatores para a realização da coleta de dados.

Os questionários foram feitos no software Google Forms, uma ferramenta online para criar formulários, e encaminhados aos

participantes por meio de links juntamente com explicação dos objetivos da pesquisa. Devido a sua interface simples e intuitiva, usamos essa ferramenta para alcançar os objetivos da pesquisa.

Os aspectos éticos foram devidamente respeitados. Nossa pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética do Unasp, sob número CAAE 75440317.1.0000.5377 e parecer 2.298.425, em 2017. Os gestores, professores e pais dos alunos participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que assinalava seu desejo de participar ou autorizava a participação de seus filhos na pesquisa.

Após a aplicação dos questionários, os dados foram transportados para o Excel e submetidos à análise estatística pelo software SPSS Statistics 25, da IBM (IBM, 2018). Trata-se de um software do tipo científico, líder de mercado, utilizado para solucionar diversos problemas estatísticos. Suas ferramentas permitem a análise de dados *ad hoc* e produzem uma gama de gráficos, oferecendo diversas opções para análises estatísticas e relatórios, o que facilita o gerenciamento e entendimento de um conjunto de dados. Ou seja, o software transforma dados em informação (IBM, 2018).

As respostas obtidas foram processadas, agrupadas em categorias e quantificadas, de modo que, com esse filtro e seleção, pudéssemos aplicar as técnicas de análise oferecidas pela Matemática Estatística, descritas a seguir.

O agrupamento e seleção dos dados permitiu o estudo das correlações entre as variáveis e a definição de suas dimensões. Para isso, utilizamos, por exemplo, a correlação e regressão simples.

Vicini (2005) apresenta que os métodos estatísticos para análise de variáveis estão dispostos em dois grupos: um que tem como foco as variáveis de modo isolado, estatística univariada, e a estatística que trata das variáveis de uma forma conjunta, a estatística multivariada. Por causa da quantidade de dados e variáveis de nosso trabalho e da intenção de encontrar uma relação de influência entre as variáveis no contexto da aplicação ou não das TDIC, fizemos um estudo de Análise Fatorial (AF), porque muitas dessas variáveis podiam estar fortemente relacionadas.

As informações foram coletadas, tabuladas e submetidas à AF com o auxílio do software SPSS, para definição das dimensões específicas da aplicação das TDIC. Isso possibilitou a classificação das instituições pesquisadas no tocante aos escores obtidos em cada dimensão. A partir dessas informações, criamos o indicador de uso das TDIC em cada instituição. O indicador possibilita que o gestor avalie quais dimensões atreladas às variáveis correspondentes estão proporcionando o desvio da aplicação das TDIC do ideal esperado, considerando que 0% representa a não aplicação das TDIC, enquanto que 100%, a completa utilização de TDIC. Com essa informação, os gestores podem elaborar ações específicas para maximizar o valor do indicador para que chegue o mais próximo possível de 100% em relação ao uso das TDIC.

As escolas pesquisadas apresentaram indicadores de uso das TDIC semelhantes. Porém, houve uma discrepância relacionada à percepção mais otimista dos gestores e à percepção menos otimista dos professores e alunos.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O conteúdo das disciplinas do Mestrado nos forneceu uma base sólida de conhecimentos acerca da Educação. Isto é, o programa de Mestrado em Educação do Unasp nos capacitou para analisar com profundidade as características da prática educacional atual e incentivou o desenvolvimento de projetos possibilitassem um melhora dessa realidade.

As estratégias metodológicas desenvolvidas e aplicadas durante o curso foram muito positivas, pois proporcionaram a nós, mestrandos, uma autonomia no processamento das informações. Isto só foi possível devido a excelente relação interpessoal que havia entre os mestrandos e os professores. Além disso, as discussões e debates também contribuíram para esse fim. De fato, a produção científica foi bastante enfatizada e incentivada.

Mais particularmente, a nossa participação no programa nos levou a refletir sobre o estado no qual se encontra o sistema educacional brasileiro. Tal experiência desenvolveu em nós o desejo de contribuir para que mudanças positivas ocorram. Percebemos que a implantação de uma nova metodologia de ensino é imprescindível para que os sujeitos do sistema educacional consigam uma formação acadêmica e pessoal mais completa.

A pesquisa feita para a elaboração da dissertação sobre a utilização das TDIC na escola básica contribuiu para a ampliação de nossa capacidade de avaliar como as escolas de educação básica, privadas ou públicas, estão fazendo o uso das TDIC, e quais os elementos envolvidos

no processo precisam ser melhorados. A criação de um índice de classificação possibilita, de forma fácil, que um gestor escolar detecte as falhas que eventualmente possam estar ocorrendo na implementação e/ou aplicação da tecnologia digital como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento adquirido na pesquisa também me tornou um docente mais atualizado na área de tecnologia educacional. Agora posso compartilhar com os alunos e colegas professores da Educação Básica ideias de como maximizar o uso de ferramentas digitais facilitadoras e motivadoras no processo educacional. Sendo um professor do ensino superior, hoje tenho a compreensão de como funciona um plano de pesquisa e quais facetas são englobadas por ele. Como resultado disso, espero poder contribuir para que os alunos se sintam mais preparados e motivados a prosseguir estudando após a conclusão de sua graduação. Particularmente, fui tomado pelo desejo de seguir pesquisando para desenvolver aplicativos e outros produtos que facilitem o processo educacional. Minha meta agora é fazer com que o desejo de estudar e pesquisar “contamine” outras pessoas com a alegria de aprender.

REFERÊNCIAS

ALBINO, R. D.; SOUZA, C. A. Avaliação do nível de uso das TICs em escolas brasileiras: uma exploração dos dados da pesquisa “TIC Educação”. **Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 16, n. 43, abr./jun. 2016.

BISOL, C. A. Ciberespaço: terceiro elemento na relação ensinante/aprendente. *In*: VALENTINI C.B.; SOARES E.M.S. (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. Caxias do Sul: Educus, 2010.

BUCK, G. H. Teaching machines and teaching aids in the ancient world. **Journal of Education**, v. 24, n. 1, p. 32-33, winter 1989.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL - CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2013. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2xc3ARP>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

ELIA, M. F. O papel do professor diante das inovações tecnológicas. *In*: CONGRESSO DA SBC. 28., 2008, Belém. **Anais [...]**. Belém: [S.n.], 2008. p. 215-224.

IBM. SPSS Statistics. Disponível em: <<https://ibm.co/32U2AxG>>. Acesso em: 23 set. 2018.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira: Amil, 2003.

LOPES, R. P. **Formação para uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nas licenciaturas das universidades estaduais paulistas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

MELCHIOR, M.; MALLMANN, E. M. Gestão escolar num processo educacional mediado pelas tecnologias na área Ciências da Natureza. **Revista Gestão Avaliação Educacional**, v. 5, n. 10, p. 65-71, jul./dez. 2016.

MUTTAPPALLYMYALIL, J.; MENDIS, S.; JOHN, L. J.; SHANTHAKUMARI, N.; SREEDHARAN, J.; SHAIKH, R. B. Evolution of technology in teaching: blackboard and beyond in medical education. **Nepal Journal of Epidemiology**, v. 6, n. 3, p. 588-594, 2016.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, jul./dez. 1996.

RECH, J. Significações da consciência em ambientes virtuais. *In*: VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. Caxias do Sul: Educs, 2010. p. 237-250.

SAMPAIO, P. A. S. R.; COUTINHO, C. P. Quadros interativos na educação: uma avaliação a partir das pesquisas da área. **Educação Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 741-756, jul./set. 2013.

SANTOS, E. O.; OKADA, A. L. P. A construção de ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 16., 2003, Poços de Caldas. **Actas [...]**, Poços de Caldas: [S.n.], 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: coleção polêmicas do nosso tempo. 42. ed. Autores Associados: Campinas, 2012.

VICINI, L. **Análise multivariada da teoria à prática**. 2005. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2005.

Capítulo 4



EDUCAÇÃO INTEGRAL E AVALIAÇÃO NA REDE ADVENTISTA NA PERSPECTIVA DISCENTE

Creriane Nunes Lima
Ana Maria de Moura Schäffer

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.99-118>

EU E O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO UNASP

No ano de 2014 amadurecia o sonho de que era hora de entrar no mundo do mestrado. Mas onde? Em que área? Com que propósito? Uma coleção de dúvidas era a maior certeza. Sempre fui amante de inúmeras áreas de estudo e já sonhei até em me tornar jogadora profissional de vôlei! Entretanto, naquela ocasião a vida já havia dado suas voltas e estava mais fácil escolher. Depois de 15 anos em sala de aula como docente, acumulando experiências nas áreas de ensino de língua inglesa e portuguesa para os anos iniciais e finais, se continuasse os estudos em qualquer uma dessas áreas ficaria muito feliz.

Além disso, acabava de me formar como bacharela em Tradutor e Intérprete, e fazer um mestrado na área de Tradução seria fantástico. Decidi, então, partir para esse rumo. Encontrei um mestrado muito interessante em Birmingham, Inglaterra, e, com empolgação, durante 7 meses, me submeti a etapas diferentes do processo seletivo, até que recebi uma carta de aceitação dizendo que poderia me matricular naquele campus.

Infelizmente, não recebi o apoio da instituição em que trabalhava e decidi não fazer o mestrado de forma independente. Voltei à estaca zero, com muitas preocupações, pois, a essa altura, já atuava como professora da graduação e era necessário dar continuidade aos estudos. Foi, então, que, em uma mesa de colação de grau, em 2015, a reitoria do Centro Universitário Adventista (Unasp) me falou de uma primeira turma de mestrado em educação que abriria a partir de agosto do ano seguinte.

Saí daquela formatura renovada. Renascia o ardor do sonho, das expectativas. Sim! Eu faria um mestrado em educação porque era esse sintagma que conectava todos os meus interesses, dons e realizações. Como professora, à educação devia toda a minha história. Surgia ali o interesse pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista (Unasp). A etapa seguinte foi de ótimas leituras preparatórias, que só confirmavam o interesse nessa área e, para a minha surpresa, veio a aprovação nas provas, em primeiro lugar! E ainda ganhei uma bolsa de 100% da instituição para fazer esses estudos. Esses presentes de Deus foram entendidos como uma confirmação de propósito.

Quando começaram as aulas, logo foi-me apresentada a tarefa de escolher o tema a ser estudado para a dissertação. Já estava tranquila, porque a orientadora escolhida, a Profª Drª Ana Maria de Moura Schäffer, sempre me passou muita confiança de que daria tudo certo. E não tive grandes dificuldades. Como ex-aluna e agora professora da Rede Adventista de Educação (R. A.), tinha interesse em estudar um tema que fosse relevante e relacionado às bases e à filosofia aplicada dessa Rede.

Assim, quando minha orientadora e eu refletimos sobre a fluidez e as indeterminações do período contemporâneo, marcado por inseguranças e por revoluções filosóficas questionadoras que desestruturam as bases da sociedade como a conhecemos, percebemos que os alunos da R. A., com sua filosofia distinta de educação, inversamente proporcional aos princípios desta época, poderiam ser um bom alvo de estudo, no que diz respeito à efetividade e ao impacto dessa filosofia na vida dos jovens cujos estudos nela se pautam.

Enquanto imersa nesse contexto de reflexão, tive um encontro com o Prof. Edgar Luz, diretor de educação da R. A. para a América do Sul, e ele mesmo demonstrou interesse em que fosse realizado um estudo dos dados já colhidos do Programa Adventista de Avaliação da Educação Básica (PAAEB). Esse encontro selou a escolha do tema. Com a aprovação e apoio da orientadora, partimos juntas para estabelecer e desbravar cada etapa dessa construção.

Com relação ao processo de problematização e delimitação da pesquisa, um momento marcante e decisivo para mim foi quando tive uma aula especial em que apresentei, pela primeira vez, aos colegas do mestrado e diante de uma banca de três doutores, as intenções da pesquisa, em forma de pré-projeto. Ainda é vívida a lembrança dos questionamentos apresentados naquela ocasião e de algumas sugestões dos colegas que me animaram muito e ajudaram a ajustar o foco rumo ao objetivo final.

A PESQUISA

Quanto ao objeto da pesquisa, escolhemos a prova do PAAEB como alvo de estudo. Desde 2012, a R. A. de educação passa por esse momento de avaliação externa. Além de um questionário sociodemográfico, criado, aplicado e disponibilizado para este estudo pela Rede, os alunos do Ensino Fundamental, anos finais (5º e 9º anos), respondem anualmente, na prova PAAEB, questões de Língua Portuguesa, com foco na leitura e interpretação, questões de Matemática, com foco na resolução de

problemas. Quanto ao Ensino Médio (E. M.), apenas alunos da 2ª série deste segmento fazem a prova e resolvem ainda questões de Geografia, História, Física, Química e Biologia. Quando saem os resultados que, por seu rigor e método, podem ser comparados aos resultados da Prova Brasil aplicada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) na Rede pública do estado, cada unidade escolar da R. A. recebe os resultados e é aconselhada a compartilhá-los com a equipe diretiva a fim de estipular metas, planos de ação e capacitação para o ano seguinte.

As questões norteadoras da pesquisa foram: a abordagem de educação integral confessional da R. A. se reflete, de modo efetivo, no perfil de seus alunos? Quando essa filosofia confessional encontra a prática da vida escolar, o que acontece? Considerando tais problemáticas, trabalhamos com os seguintes objetivos:

- a. Apresentar um breve histórico da R. A. de educação contrastando suas bases com o histórico das tendências pedagógicas e com teorias de currículo escolar;
- b. Assinalar o conceito de educação integral sob o aspecto dos pressupostos filosóficos confessionais da R. A. de educação;
- c. Identificar e caracterizar o perfil dos alunos da 2ª série do E. M. de quatro escolas do estado de São Paulo, pela análise das respostas ao questionário

da avaliação externa, do ano de 2016, com vistas a discutir em que dimensão a prática educacional se alinhava aos ideais filosóficos da R. A.

Aventamos a hipótese de que a proposta de educação integral confessional da R. A. apresenta lacunas em sua aplicação, no que concerne às práticas de desenvolvimento espiritual, havendo necessidade de ajustes a fim de implementar um plano intencionalmente mais objetivo, estruturado, sistematizado e eficaz que ratifique os princípios filosóficos e contribua para que a Rede alcance seus objetivos de educação efetivamente integral, conforme os ideais filosóficos pioneiros da instituição.

O referencial teórico sobre o padrão de qualidade da R. A. toma por base os pressupostos filosóficos de White (2007; 2008), Knight (2010), Luxton (2004), Bradfield (2013), entre outros. Para evidenciar o nível de qualidade na prática, este estudo se voltou, especificamente, para a análise do questionário complementar extracognitivo aplicado aos alunos da 2ª série do E. M. dessas escolas no ano de 2016. Analisando especificamente os questionários desses alunos, apresentamos uma caracterização da prática religiosa dos discentes. Essa pesquisa de análise de perfil foi explorada conforme embasamento de Gil (2007; 2008) e de Hair Jr. *et al.* (2005).

Ao considerarmos a existência de singularidades na proposta filosófica de ensino da R. A. que visa, em última instância, à educação integral, essa caracterização de perfil tem sua relevância como fonte de reflexão, releitura de uma realidade e possibilidades de transformações.

A pesquisa foi de natureza quali-quantitativa, pois, como colocam Booth, Colomb e Williams (2008), foi uma abordagem que permitiu à pesquisadora um cruzamento de conclusões e uma compreensão e explicação mais ampla do tema estudado. Esse tipo de estudo, não tão rigoroso e estrito quanto a pesquisa quantitativa puramente, permite, conforme os autores, um enfoque maior à interpretação dos dados e uma certa proximidade com as informações coletadas.

As informações para esse levantamento, tabuladas a partir de trabalho estatístico profissional, foram cedidas pelo Departamento de Educação do órgão superior mantenedor da R. A. e possibilitou a interpretação dos dados, de forma indutiva, com base nos referenciais teóricos definidos. Quanto à análise dos dados e à classificação das informações pertinentes ao perfil discente, seguimos os pressupostos de Hair Jr. *et al.* (2005); Booth, Colomb e Williams (2008); e Babbie (2003), entre outros.

As informações que emergiram da análise dos dados abriram caminho para a identificação do perfil do grupo discente com suas características, principalmente no que diz respeito aos aspectos confessionais da R. A., levando-nos a analisar a coerência desse perfil com a proposta de desenvolvimento integral do sistema dessa Rede. Quanto ao contexto de pesquisa, a partir da década de 1990, o governo brasileiro começou a implantar alguns programas de avaliação externa para a rede pública, a fim de conhecer o perfil da educação brasileira em termos de qualidade acadêmica (BRASIL, 1999). Seguindo as exigências governamentais, em 2012, a R. A. implantou o PAAEB, uma prova

aplicada ao final de cada ciclo escolar e que visa avaliar a qualidade acadêmica dos alunos da Rede, em diferentes etapas.

Em conformidade com a proposta de sua filosofia, ao surgir essa oportunidade, a R. A., além da avaliação acadêmica, a cada PAAEB aplica um questionário extracurricular com questões específicas relacionadas à sua proposta de educação integral. Quanto aos participantes, o PAAEB fornece números diferentes de questões para cada turma. No geral, as provas abrangem as áreas de língua portuguesa e matemática e seguem os parâmetros relativos aos quatro eixos do ENEM.

No que diz respeito aos instrumentos e à coleta de dados, a logística da prova impressa também simula as avaliações governamentais de larga escala. A prova é elaborada sob supervisão do departamento de educação da R. A., em Brasília, com base nas questões do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2014). Depois de finalizado e impresso, o material chega às escolas, via correios, totalmente lacrado. Ao chegarem às escolas, são conferidos os malotes de acordo com o número de turmas, mas nenhum professor ou coordenador tem acesso à prova antes do dia da sua aplicação. Na escola, fiscais são treinados e preparados para aplicar a prova em um dia que, para a Rede toda, é considerado especial.

A data de aplicação é fixa em toda a R. A. no Brasil, todos os anos, e, nesse dia, os alunos são alertados a chegar pontualmente porque após o envelope ser aberto, o aluno não poderá mais entrar na sala. Na hora da aplicação, os pacotes são abertos diante dos alunos e, em seguida, começa a etapa mais importante do processo: a resposta às questões. Ali

os alunos se deparam com questões voltadas para as áreas específicas da formação curricular, com ênfase cognitiva. Após o final do período, as provas são lacradas novamente e encaminhadas para Brasília. Lá começa o processo de correção por meio de máquinas especializadas em leitura de cartões-resposta.

Em seguida, os alunos são identificados pelo nome, pela escola, pela região administrativa em que estudam e, então, é calculada a nota de cada um. O procedimento de análise de dados desta pesquisa partiu, primariamente, de uma etapa exploratória de análise de dados. As respostas dos questionários foram analisadas e tabuladas por meio de tabelas simples. A análise dos resultados, expondo o perfil dos alunos dessas escolas da R. A., acompanhou as reflexões decorrentes da pesquisa, com uma comparação entre as características dos discentes e o ideal de qualidade e formação da R. A., a fim de perceber até que ponto os projetos de desenvolvimento espiritual intencionais se refletiam nas respostas dos alunos, mostrando-se, assim, eficazes em promover uma educação confessional de qualidade.

Para apresentar a análise do estudo sobre o perfil dos discentes das quatro escolas selecionadas da R. A., com o objetivo de analisar em que medida esse perfil refletia a filosofia de educação defendida, entendemos que a revisão de literatura nessa área foi de grande auxílio para o estudo. Os processos de coleta de dados e a descrição de amostras para a análise dos dados nessa revisão trouxeram segurança e apontaram um caminho de análise por terem se valido de procedimentos semelhantes de organização, tabulação e análise. A revisão de literatura foi elaborada a partir de pesquisa em duas bases de dados: Scielo e Google Acadêmico.

Preocupadas com a confiabilidade das fontes, selecionamos apenas artigos de revistas científicas, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Para a seleção dos trabalhos inseridos na revisão, assumimos como fio condutor algumas questões norteadoras como: quais pesquisas conectam o perfil social à educação?; os estudos sobre perfis sociais em educação relacionam-se especificamente aos discentes?; existem estudos feitos sobre perfis discentes relacionados a escolas confessionais? Com essas perguntas em mente, foi realizado o levantamento bibliográfico nas bases de dados selecionadas, a partir das seguintes palavras-chave: perfis sociais, perfis discentes, perfis docentes, escolas confessionais, tipos sociais em educação. A partir daí, foram selecionados quinze trabalhos e, após leitura dos resumos, foram excluídos os que não se relacionavam ao critério adotado. Dentro das delimitações apresentadas, somente nove trabalhos atenderam às especificidades da busca.

Após a conclusão dessa revisão, a síntese consolidou um modelo que considera a análise de perfis sociais no âmbito educacional confessional como um campo vasto e aberto a pesquisas. Outra percepção advinda da revisão bibliográfica é que não há análises de perfil discente em redes confessionais com objetivos de avaliação das bases filosóficas defendidas pela instituição educacional. As pesquisas de perfis sociais em educação se limitam a estudá-los sob uma perspectiva pedagógica e não filosófica. Assim, mais estudos sobre perfis sociais em educação devem ser estimulados.

Os resultados e a análise dos dados da pesquisa partiram de interconexões entre descrição e explicação em que, primeiramente apresentamos os dados e então partimos para a explicação e discussão. Vale ressaltar que a etapa de levantamento, o trabalho estatístico

profissional e a tabulação das informações dos dados foram administradas e fornecidas pelo Departamento de Educação da mantenedora da R. A.

O uso dos dados estatísticos, segundo Babbie (2003, p. 195), nos permite: “tirar conclusões sobre uma população a partir de uma amostra daquela população”. Com isso em mente, apresentamos os dados, sua caracterização, cruzamento e correlação dos resultados. As quatro escolas em foco, grupo alvo do estudo, foram escolhidas unicamente por representarem diferentes regiões do estado de São Paulo. O contingente de alunos pesquisados foi: 51 alunos da capital (Colégio da Capital); 44 da região Leste (Colégio do Leste); 38 da região Norte (Colégio do Norte); e 54 da região Oeste do estado (Colégio do Oeste).

Visando a uma apresentação mais condensada, optamos por uma análise multivariada dos dados, cruzando as informações para apreendermos instâncias presentes nas variáveis, pois, conforme Babbie (2003), o exame simultâneo de diversas variáveis permite múltiplas nuances de um mesmo quadro. Uma análise multivariada das respostas nos revelou que os alunos que estudam há menos tempo na Rede são os que mais leem. Curioso ver também que o colégio do Oeste, com o maior número de alunos que estudam há mais tempo na rede, também é o colégio que tem o menor número de alunos que passam três ou mais horas na frente do computador. Os colégios com o maior número de alunos estudando por mais tempo também têm os alunos que menos leem a educadora e filósofa que embasa ações e princípios da R. A., a educadora Ellen G. White. Por outro lado, não podemos dizer que as escolas com maior número de alunos estudando ali por mais tempo sejam as com mais leitores da Bíblia.

Interessante notar que os alunos da escola com menor índice de leitura (a escola da Capital), são os que menos tempo gastam na frente do computador. O colégio do Leste, por sua vez, é o que mais lê e também o que mais tempo passa na frente do computador. Essa mesma escola relatou o maior índice de leitura dos escritos da educadora Ellen G. White e da própria bíblia, o que pode encontrar justificativa no fato de que é a instituição que tem o maior número de alunos adventistas e o maior número de alunos que participam de grupos de estudos da bíblia.

Os alunos que menos tempo gastam na frente do computador (escola do Oeste) também estão entre os que menos leem os escritos da educadora Ellen G. White. Trata-se da escola com maior representatividade de alunos da igreja católica. Na escola do Oeste está o maior número de alunos que não reconhecem haver grupos de estudo da bíblia na escola. Já os alunos que mais tempo passam na frente do computador (escola do Leste) também têm entre eles o maior número de adventistas e evangélicos das quatro escolas e os que mais leem a bíblia e mais participam de grupos de estudo da bíblia.

O colégio do Norte, com o menor número de adventistas e evangélicos, é o segundo que menos lê a bíblia. O colégio com o maior número de alunos adventistas e evangélicos também é o que mais lê a bíblia e o que mais tem alunos participando de grupos de estudo da bíblia. Mas o mesmo colégio que mais lê a bíblia (do Leste), que mais lê a educadora Ellen G. White e que também tem o maior número de alunos evangélicos e adventistas participando

em grupos de estudo da bíblia, é o que mais lê romance e ficção e o que mais tempo passa na frente do computador.

À primeira vista, as questões selecionadas para análise podem parecer ingênuas e despretensiosas, mas, após o início da análise, dentro de um âmbito filosófico educacional, elas se revelam de fundamental interesse para a R. A. Após analisar os indicativos acerca da representação prática da filosofia integral da educação adventista, a partir do recorte relativo às informações sobre religiosidade, tempo de estudo na Rede e hábitos de leitura, procuramos refletir sobre o que emergiu na pesquisa no que concerne aos princípios filosófico-religiosos balizadores da Rede, apesar de não ser esse o objetivo primordial do PAEEB.

Ao falar sobre o PAAEB, vimos que, quando saem os resultados das questões cognitivas e acadêmicas, cada unidade escolar da R. A. os recebe e é aconselhada a compartilhá-los com a equipe diretiva a fim de estipular metas, planos de ação e capacitação para o ano seguinte. Os dados de tais avaliações abrem inúmeras possibilidades de análise e podem ser interpretados para fins específicos. Portanto, no que diz respeito ao questionário sociodemográfico, a mesma abertura para conscientização, planos de ação e ajustes de rota se faz sentir após a análise de seus resultados.

Segundo Bradfield (2013), é possível implantar uma proposta de avaliação integral consistente com os objetivos espirituais e de forma integrada à dinâmica escolar porque o desenvolvimento espiritual ocorre assim como o desenvolvimento acadêmico.

Portanto, por que não avaliar as dimensões social, emocional e espiritual, já que são parte integrante da natureza e formação humanas? A partir da proposta desse autor, sugerimos um estudo futuro que abranja a aplicação de um questionário com questões que englobem a educação integral. Seus resultados poderiam ser usados a fim de alinhar as propostas e objetivos da R. A. com os ideais de educação integral perseguidos pela Rede.

É certo que avaliar aspectos religiosos e filosóficos é, muitas vezes, uma questão de risco. Porém, se temos indicadores de qualidade, como é o caso aqui apontado, podemos ter segurança ao avaliar e analisar os resultados. Por exemplo, ao comparar o perfil discente apresentado por esses dados e alguns indicadores de qualidade e formação da R. A. já discutidos, parece-nos possível afirmar que a filosofia educacional da Rede não se mostra consistente quando vislumbramos a percepção dos alunos.

No entanto, retomando os princípios norteadores da prática pedagógica da R. A., ou seja: 1) Deus é a Fonte de todo conhecimento e a verdadeira educação deve fundamentar-se em Jesus Cristo; 2) a bíblia deve constituir a base e o ponto de referência nas atividades educativas nas quais as ciências naturais e as Escrituras se complementam mutuamente; 3) acima das aptidões intelectuais deve estar a formação do caráter – e comparando-os com os resultados advindos da análise, apreendemos que, se os alunos da R. A. têm pouco contato com a bíblia e com as bases filosóficas da R. A., como reconhecerão a Deus como fonte de todo conhecimento e a Jesus

Cristo como fundamento da verdadeira educação? Como terão a bíblia como base e ponto de referência para as atividades educativas e de busca de conhecimento, se não têm familiaridade com ela? Como terão seu caráter transformado sob uma cosmovisão cristã sem que a bíblia seja o centro referenciador do processo?

Quanto ao objetivo de identificar e caracterizar o perfil dos alunos da 2ª série do E. M., os resultados indicaram que a maioria dos alunos se diz cristã e protestante, está há mais de três anos em contato com a R. A., mas parece desconhecer as bases da filosofia educacional da instituição, visto não ler a bíblia e não participar em grupos de estudo da bíblia. Isso revela que a ênfase no discurso, sem a prática educativa, amadurece um estado de incoerência entre o que se diz e o que se faz.

Os resultados também indicaram que os alunos da R. A. refletem o espírito de uma época, ou seja, aquele de jovens pouco religiosos, que não creem em totalidades ou valores maiúsculos, o que denuncia o esvaziamento de poder, não só de líderes religiosos, mas de líderes sociais como um todo, entre eles, os agentes educacionais como pais e professores. Ao agregarmos a esse raciocínio os pensamentos apresentados sobre a sociedade em que vivemos, podemos entender que essa constatação evidencia a realidade de um perfil discente pós-moderno, que não valoriza as questões religiosas.

Ao mesmo tempo, o estudo reforçou a relevância do diferencial da educação integral defendida pela Rede, sendo confirmada na

atualidade quando presenciamos iniciativas de educação integral em pauta em todos os níveis educacionais. É possível que sua credibilidade, número crescente de matrículas e boa aceitação deva-se, justamente, ao fato de sua filosofia de ensino integral se propor a oferecer uma educação diferenciada voltada para os valores que exaltam questões existenciais e apontam rumos em meio a tantos caminhos possíveis de percorrer.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Na introdução deste texto, apresentamos como uma professora que, ao longo de 15 anos de experiência, teve a oportunidade de lecionar em diferentes níveis de ensino e de aprender sobre essa gigante tarefa de participar do processo de lecionar e aprender. Até o início do mestrado, uma das verdades aprendidas desde muito cedo na carreira, é a de que a mudança e a necessidade de crescimento, ajustes e adequações são características inerentes da profissão. Agora, depois do mestrado, evidencia-se mais a necessidade de enfrentar as mudanças por meio de muito estudo e pesquisa. A sala de aula tem mudado e exigido mudanças de quem educa e do processo de educação ao longo das eras. Diante dessa realidade, os estudos durante o mestrado nos deram mais confiança acerca da relevância da pesquisa, profissão e da filosofia da R. A.

A oportunidade de participar deste programa culminou com a vontade de entender e participar na aplicação da filosofia da R. A. de ensino, a qual defendemos. Para concretizar esse sonho, as aulas que tivemos ao longo do curso foram de grande importância. O resultado final não seria positivo, não fossem as diferentes metodologias dos professores e o desafio deles no que diz respeito a questionamentos, pesquisas e trabalhos acadêmicos cobrados dentro das disciplinas.

A vontade de avançar e de dar um passo a mais na carreira acadêmica sempre esteve presente e a sensação de vitória ao final, nos fortaleceu como profissional e como pessoa. Profissionalmente, a mudança que aconteceu foi o convite para assumirmos a coordenação dos cursos de Letras (EAD), Letras e Tradutor e Intérprete (ambos presenciais), cuja alteração de função sem dúvida se relaciona com a conquista do título de Mestre. Essa mudança tem nos possibilitado o envolvimento com aspectos da gestão, políticas acadêmicas e viés administrativo, fornecendo uma nova visão sobre a educação e os caminhos da educação na rotina de uma instituição acadêmica. Essa porta aberta provocou também uma mudança pessoal no sentido de nos dar mais confiança e segurança filosófica para nos posicionarmos com relação aos assuntos acadêmicos dos cursos que coordenamos, tendo os pés firmes nos resultados das leituras e pesquisas feitas.

Finalmente, através da cadeia de estudos para este programa, o que se constatou foi que não basta ter a bíblia nas salas de aula, ter departamentos de religião, estratégias, planos e projetos confessionais para se garantir a efetividade de uma proposta

integral de educação confessional. Documentos e propostas institucionais são abstratos, mas atos, pessoas e aplicações são concretos. Professores, diretores, coordenadores, funcionários e demais partes envolvidas na R. A. têm a missão não só de praticar a integralidade em seus atos educacionais, mas também de contribuir para a sua efetividade na prática da R. A.

Diante do exposto, ratificamos a busca por coerência em nossas ações como instituição educacional, porque, em um mundo pós-moderno, a mensagem que se materializa não será a dos discursos ou dos documentos, mas a poderosa influência prática capaz de inspirar, fertilizar mentes e corações, e guiar vidas. A filosofia alcançará a prática, não por meio da retórica ou da coerção, mas pela paciência, dedicação de tempo, pelo caminhar junto, insistindo, dividindo a vida e compartilhando intencionalmente crenças, valores e a fé que permanecem vivas dentro do coração.

REFERÊNCIAS

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRADFIELD, G. Teste dos discípulos em desenvolvimento: avaliando os objetivos do desenvolvimento espiritual na educação cristã. **Revista Educação Adventista**, n. 34, p. 17, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Indicadores da qualidade na educação. Ação Educativa. Brasília: UNICEF/PNUD/Inep-MEC, 1999. Disponível em: <<https://bit.ly/2R5cveT>>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília: INEP, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAIR JR., J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

KNIGHT, G. R. **Filosofia e educação**. Engenheiro Coelho: Unaspres, 2010.

LUXTON, A. The Bible and Pedagogy. *In*: SYMPOSIUM ON THE BIBLE AND ADVENTIST SCHOLARSHIP. 2., 2004, Juan Dolio. **Anais** [...]. Juan Dolio: [S.n.], 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2R9q4Kp>>. Acesso em: 26 set. 2017.

WHITE, E. G. **Conselhos a professores, pais e estudantes**. Tatuí: CPB, 2007.

WHITE, E. G. **Educação**. Tatuí: CPB, 2008.

Capítulo 5



**PRÁTICAS DOCENTES CRIATIVAS
NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIA E
DESAFIOS NO MESTRADO PROFISSIONAL**

Doris Barrinuevo Martins de Lima
Gildene do Ouro Lopes Silva

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.119-132>

POR QUE MESTRADO?

Desde pequena, gosto de estudar. Assim que terminei as graduações e as especializações, tive a vontade de cursar um mestrado. Porém, os cursos eram distantes da minha região e com uma carga horária que não podia ser ajustada à minha vida pessoal e profissional.

No entanto, uma vez ouvi numa palestra que: “se o sonho for bem sonhado, pode se tornar uma realidade vivida”. No meu caso, esse sonho se tornou mesmo realidade. Certo dia, o gerente do setor da editora na qual trabalho ficou sabendo do Mestrado Profissional em Educação no Unasp e me perguntou se eu tinha interesse em cursá-lo. Aceitei imediatamente o desafio e passei a me planejar para participar do processo seletivo. Para isso, houve estudo, preparo e a realização do exame seletivo. Ao passar por essas etapas e, posteriormente, pela entrevista, acabei finalmente admitida como aluna regular. A editora na qual atuo como coordenadora pedagógica de materiais didáticos para o Ensino Médio financiou 100% do curso.

Logo no início do primeiro semestre do curso, surgiu o desafio de decidir sobre a proposta de pesquisa. A princípio, escolhi pesquisar sobre questões relacionadas com o contexto em que atuo, o Ensino Médio. Temas como os fatores relacionados às dificuldades dos estudantes na área de ciências naturais no ENEM (especificamente em física). Outro tema que também me fascinava era a prática docente.

Como havia sido coordenadora pedagógica do Ensino Médio durante alguns anos, sempre questioneei a maneira como os conteúdos

eram abordados em sala de aula, bem como as metodologias adotadas. Segui, porém, frequentando os encontros de orientação e realizando as pesquisas bibliográficas sobre práticas docentes criativas. Esses estudos resultaram na proposta de adaptar uma escala de práticas docentes criativas do Ensino Superior para o Ensino Médio sob a perspectiva dos estudantes e dos próprios docentes.

Foi uma experiência inigualável. Para quem esteve ausente da sala de aula por um bom tempo, escrever e realizar atividades acadêmicas foi um pouco desafiador. Foi-me necessário administrar melhor a minha agenda, pois não tinha muito tempo para estudar devido às atribuições profissionais, à família e aos afazeres de casa. Descobri que a produção de um único parágrafo me exigia horas de leitura. Essa exigência crescia exponencialmente quando era preciso escrever um artigo. Já as leituras e análises para a dissertação pareciam que me exigiriam a vida toda. Mesmo assim, continuei avançando no processo.

A PESQUISA

A pesquisa sobre a criatividade no cotidiano da sala de aula tem sido tema de interesse de vários autores nos últimos anos (ALENCAR, 2002, 2007; ALENCAR; FLEITH, 2007; ALENCAR; BRUNO-FARIA; FLEITH, 2010; ARRUDA, 2010, 2015; FADEL, 2010; NAKANO; PRIMI, 2012; SILVA; FADEL; WECHSLER, 2013). Guilford (1967) foi um dos primeiros a afirmar que a criatividade é o segredo da educação,

pois a contemporaneidade requer professores criativos para promover um ambiente que favoreça a expressão criativa do estudante (ALENCAR, 2002). Entretanto, o desenvolvimento da criatividade no contexto escolar tem sido um dos desafios que as escolas têm enfrentado, principalmente quando espera-se que os professores utilizem estratégias de ensino mais adequadas (WECHSLER, 2002).

A motivação é um importante fator que favorece a criatividade dos estudantes. Por isso, a utilização de práticas pedagógicas criativas pode prover o estímulo necessário aos estudantes (ALENCAR; MARTÍNEZ, 1998). É necessário que o professor compreenda isso para desenvolver práticas mais criativas, uma vez que ele tem um papel fundamental na formação do estudante (BATISTA; LUZ; BRUM, 2015). Daí a importância de se pensar em um trabalho pedagógico que seja permeado por ações que envolvam a criatividade (LIBÓRIO, 2009). Por isso os estudos sobre as práticas docentes criativas, cujas estratégias de ensino tem o propósito de estimular a criatividade do estudante e motivá-lo para a aprendizagem, têm adquirido bastante relevância (LIMA; SILVA, 2017).

Tendo em vista a relevância de um ensino criativo, percebe-se também a necessidade de instrumentos que auxiliem o professor a refletir sobre suas práticas no cotidiano da docência, de modo que compreenda sua influência como facilitador e mediador da criatividade dos estudantes. Nesse sentido, percebe-se a importância de um instrumento de validade atestada, que auxilie na identificação das práticas docentes criativas. Sendo assim, o objetivo da pesquisa que realizei no Mestrado Profissional em Educação foi adaptar a Escala de Práticas Docentes para

a Criatividade na Educação Superior (ALENCAR; FLEITH, 2010) ao contexto dos estudantes e dos professores do Ensino Médio, buscando evidências de sua validade, tanto na percepção dos estudantes quanto na dos professores.

Participaram do estudo 2.237 estudantes e 195 professores do Ensino Médio de uma rede educacional privada, em 12 estados brasileiros. Foram três unidades escolares por estado, totalizando 36 unidades participantes do estudo. O instrumento utilizado foi a escala original: Escala de Práticas Docentes para a Criatividade na Educação Superior (ALENCAR; FLEITH, 2010).

Para adaptar esse instrumento para o Ensino Médio, inicialmente optou-se pelas etapas sugeridas por Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010), que são: autorização das autoras do instrumento original; aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); e adaptação semântica e evidências de validade de conteúdo do instrumento para o nível desejado por meio da avaliação de juízes e pesquisa-piloto. Essa adaptação buscou garantir o sentido dos itens originais, evitando ambiguidades e formulações pouco apropriadas, de modo que se favorecesse a compreensão do público-alvo.

A pesquisa-piloto foi realizada em uma das unidades escolares da rede privada de ensino no Estado de São Paulo, escolhida por conveniência. A análise dos dados coletados verificou que cinco itens não eram compreensíveis para os estudantes. Portanto, esses itens foram reformulados. Os professores, por sua vez, consideraram todos os itens do instrumento como compreensíveis. Com isso, geramos duas escalas

que posteriormente foram aplicadas por meio do Google Forms - as versões adaptadas para os estudantes e professores do Ensino Médio. Depois disso, buscamos as evidências de sua validade mediante a análise estatística dos dados.

Para análise dos dados obtidos da escala na percepção do aluno, optou-se, segundo orientações de Pasquali (2004), pela técnica estatística de dois tipos de análise fatorial em função do tamanho da amostra: Análise Fatorial Exploratória (AFE) com recurso ao *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), na versão 25, e a Análise Fatorial Confirmatória (AFC), que parte da premissa de que já existe uma teoria sobre quais variáveis medem determinados fatores. Já para a escala na percepção dos professores, foi utilizada apenas a AFC, por já existir um modelo teórico e uma amostra pequena de população.

Para a realização da AFE, a amostra foi composta por 1.119 estudantes. Para verificar a validade de construto da Escala de Práticas Docentes para a Criatividade no Ensino Médio e a sua estrutura interna, valeu-se do coeficiente KMO, que foi de 0,970 e do teste de esfericidade de Bartlett, que foi significativo por apresentar $p=0,000$. Ao considerar a existência de correlação entre os fatores, realizou-se a AFE utilizando a rotação oblíqua (oblimin).

Houve a extração de quatro fatores, com base no critério de Kaiser, em que o autovalor (eigenvalue) do fator deve ser 3 que 1. Esses quatro fatores explicam a variância de 44,920%, o que Hair JR. *et al.* (2009) interpretam como um valor aceitável. Utilizou-se também o Gráfico de Escarpa, um dos critérios que confirma a retenção dos fatores e ilustra a dispersão

dos componentes. Os quatro fatores extraídos foram: Fator 1 (incentivo a novas ideias), Fator 2 (procedimentos tradicionais de ensino), Fator 3 (interesse pela aprendizagem do aluno) e Fator 4 (clima para a expressão de ideias). Após a extração dos fatores, verificou-se a confiabilidade do instrumento por meio do coeficiente lambda 2 de Guttman (λ_2).

Com os dados ajustados e tratados na AFE, avançou-se para a confirmação da dimensionalidade da Escala de Práticas Docentes para a Criatividade no Ensino Médio. O método utilizado para a AFC foi o de Quadrados Mínimos Ponderados Robustos, ou *Weighted Least Squares Mean and Variance* (WLSMV), do pacote Lavaan, do software R 3.4, com a amostra de 1.118 sujeitos. Foram empregados índices de ajustes para testar as propriedades psicométricas do instrumento, como o *Goodness-of-Fit Index* (AGFI) com o valor de 0,980, o *Non-Normed Fit Index* (NNFI) com 0,984, o *Root-Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) com o valor de 0,034 e o *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) com 0,049.

A AFC demonstrou bons índices de ajustes com valores das cargas fatoriais e confiabilidade adequados. Dessa forma, a versão final da Escala de Práticas Docentes para a Criatividade no Ensino Médio na percepção dos estudantes ficou composta por 35 itens distribuídos em quatro fatores: incentivo a novas ideias, clima para a expressão de ideias, procedimentos tradicionais de ensino e interesse pela aprendizagem do aluno.

Para buscar evidências de validade de construto e confirmação da dimensionalidade da Escala de Práticas Docentes para a Criatividade no Ensino Médio na percepção do professor, utilizou-se o método WLSMV,

do pacote Lavaan, do software R 3.4. Foram empregados índices de ajustes para testar as propriedades psicométricas do instrumento, como o teste qui-quadrado (X^2), os graus de liberdade (g.l.); a significância (p), o AGFI, o NNFI, o *Comparative-Fit Index* (CFI), o *Root-Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) e o SRMR.

Os resultados das cargas fatoriais da AFC foram dispostos no diagrama de caminhos, ou *path diagram* (AMORIM *et al.*, 2012), o qual permite uma rápida visualização das relações de interdependência consideradas no modelo teórico, bem como todos os parâmetros a serem estimados.

A realização da AFC permitiu sustentar as dimensões fatoriais do instrumento original de Alencar e Fleith (2010), e obter dados relacionados à sua validade de construto. Desse modo, uma vez que a maioria dos itens da Escala de Práticas Docentes para a Criatividade no Ensino Médio se agrupou em fatores teoricamente e estatisticamente significativos, é possível afirmar que ela apresenta evidências de validade. A escala, na percepção do professor, ficou composta por seis fatores: incentivo a novas ideias, procedimentos tradicionais de ensino, interesse pela aprendizagem do aluno, estratégias diversificadas de ensino, clima para a expressão de ideias e atributos pessoais favoráveis à prática docente. Esses fatores contemplaram 35 itens.

Ambas as Escalas demonstraram evidências de validade, o que indica sua relevância para a área educacional, constituindo-se, portanto, em instrumentos que podem contribuir para a construção da identidade do professor enquanto esse reflete sobre suas práticas

desenvolvendo a criatividade na docência e favorecendo a expressão criativa dos estudantes.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Cheguei à aula inaugural cheia de expectativas, além de um caderno novo e um estojo com canetas novas. Mal sabia o que teria pela frente. Parecíamos crianças sedentas por conhecimento e ansiosas para preencher logo as páginas em branco do caderno. Alguns faziam anotações em seu computador, e outros anotavam suas observações em cadernos.

Logo nas primeiras aulas, deparamo-nos com o termo “estado da arte”. O que seria isso? Teria alguma relação com educação artística, minha primeira graduação? Quando entendi o significado da expressão, percebi sua importância para a pesquisa. Foi um dos pontos altos que todos absorvemos e que passamos a aplicar em nosso trabalho profissional.

É claro que as aulas e as disciplinas nos enriqueceram com novos conhecimentos, novas situações de pesquisas, *papers*, artigos científicos, participações em congressos internacionais, visitas a escolas com metodologias diferenciadas, troca de aprendizados entre os colegas e palestras. De fato, cada professor nos propiciou momentos ímpares de experiência que levaremos na memória, não só de conhecimento, mas de atenção, de compreensão na realização das tarefas, uma vez que o

nosso tempo não era dedicado cem por cento ao mestrado em virtude das exigências profissionais.

Enquanto escrevia a dissertação, sempre ouvia que esse seria um momento de lutas, dificuldades. Nele estaria sozinha, e o papel da orientação seria apenas apontar o caminho, ficando o restante do trabalho por conta de cada aluno. Porém, amizade, sabedoria e companheirismo são palavras que descrevem muito bem a orientadora que assina comigo este capítulo. Em momento algum me senti sozinha. Isso fez toda a diferença!

O Mestrado Profissional em Educação do Unasp me proporcionou a realização de um sonho antigo com excelência de qualidade, tanto pelo teor do ensino como pela composição do seu corpo docente. Cheguei à aula inaugural cheia de expectativas, e essas expectativas não se frustraram. Saí do Mestrado com uma bagagem de possibilidades!

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. O contexto educacional e sua influência na criatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 165-178, 2002.

ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. *Psicologia. Teoria e Pesquisa*, São Paulo, v. 23, n. 5, p. 45-49, 2007.

ALENCAR, E. M. L. S.; BRUNO-FARIA, M. F.; FLEITH, D. S. (Orgs.). **Medidas de criatividade: teoria e prática.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. Escala de práticas docentes para a criatividade na educação superior. **Avaliação Psicológica**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 13-24, 2010.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. Escala de práticas pedagógicas para a criatividade no ensino fundamental: estudo preliminar de validação. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 11, n. 2, 2007.

ALENCAR, E. M. L. S.; MARTÍNEZ, A. M. Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. **Psicologia Escolar e Educacional**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 23-32, 1998.

ARRUDA, T. S. **A criatividade no trabalho pedagógico do professor e o movimento em sua subjetividade.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2UTqo12>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

ARRUDA, T. S. **O desenvolvimento do currículo e a criatividade do professor: uma reflexão em busca da qualidade da educação infantil.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2UWCiaA>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BATISTA, E. C.; LUZ, E. N.; BRUM, A. L. O. Autopercepção sobre as práticas docentes para o desenvolvimento da criatividade em uma instituição de Ensino Superior da Amazônia. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 21, p. 697, dez. 2015.

FADEL, S. J. **Avaliação de um programa de criatividade para professores do Ensino Superior**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2XhFHUf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

GUILFORD, J. P. Creativity: yesterday, today, and tomorrow. **Journal of Creative Behavior**, v. 1, n. 1, p. 8, 1967.

LIBÓRIO, A. C. O. **As interações professor-estudante e o clima para a criatividade em sala de aula: possíveis relações**. 2009. Dissertação (Mestrado de Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

LIMA, D. B. M.; SILVA, G. O. L. Práticas Docentes Criativas: uma análise da produção científica brasileira. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO. 2., 2017. Campinas. **Anais** [...]. Campinas: [S.n.], 2017.

NAKANO, T. C.; PRIMI, R. A estrutura fatorial do Teste de Criatividade Figural Infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 275-283, jul./set. 2012.

PASQUALI, L. (Org.). **Análise fatorial para pesquisadores**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, G. O. L.; FADEL, S. J.; WECHSLER, S. M. Criatividade e educação: análise da produção científica brasileira. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 30, p. 165-181, jan./abr. 2013.

WECHSLER, S. M. Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 8, n. 15, p. 179-188, jul./dez. 2002.

Capítulo 6



EDUCAÇÃO 4.0: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA DE FORMAÇÃO

Ederson Carlos Silva
Helena Brandão Viana

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.133-142>

COMO AS IDEIAS NASCERAM

Há tempos que tinha como proposta pessoal cursar um mestrado. Eu pensava em adquirir esse conhecimento adicional quando ainda trabalhava como colaborador em empresas diversas. Minha formação em engenharia elétrica sempre me impulsionou para campos de conhecimento em áreas como matemática e física.

Com o passar do tempo, passei a admirar o trabalho do meu pai, eletricitista de profissão. Assim, então, além das ciências exatas, obtive gosto pela eletricidade e seus derivados. Meu pai foi o professor durante um bom tempo, passando-me seus conhecimentos técnicos e permitindo que eu praticasse para desenvolver minha aptidão e compreensão do assunto. Foi isso que me permitiu ingressar na engenharia elétrica.

Assim que me formei, uma amiga de faculdade me incentivou a lecionar em uma escola técnica do estado de São Paulo. Participei de um processo seletivo e, depois de alguns meses, fiz o concurso docente. A partir dali, vi minha carreira profissional ser ampliada para várias possibilidades. Nesse momento, eu decidi que deveria manter os dois empregos: empresa e escola.

Foi um momento bem tumultuado, pois eu trabalhava numa empresa, lecionava no período noturno e, aos sábados, cursava a pós-graduação (MBA) e licenciatura. Durante 8 anos estive nessa luta de empresa e escola, até que me desliguei da última empresa e surgiram, paralelamente, novos cursos diurnos nos quais eu preencheria o vazio do trabalho empresarial e me tornaria professor em tempo integral.

Novos desafios surgiram e fortaleceram minha decisão, entre eles um surto exponencial de modernização, conhecido pelos especialistas da área como Indústria 4.0 (I4 ou I4.0), manufatura avançada ou quarta revolução industrial. Esses nomes pomposos levam a um conjunto marcante de alterações nos processos de manufatura, *design*, produto, operações e sistemas relacionados à produção dentro das empresas. Por causa da minha vivência na empresa, surgiu o desejo de aplicar os conceitos da indústria 4.0 aos cursos emergentes que preparavam os alunos para serem os novos colaboradores com conhecimento para tornar as fábricas inteligentes. A escola onde trabalho estava se preparando para isso e dava início ao processo de um curso-piloto, cujo objetivo era a indústria 4.0.

Foi nesse contexto que o meu desejo de crescer profissionalmente me levou à conclusão de que o mestrado profissional me concederia, além do reconhecimento pela sociedade, certa ascensão profissional no plano de carreira da instituição em que trabalho. Portanto, estava claro que eu precisava dessa experiência. Busquei um programa cujo corpo docente conhecesse os conceitos pedagógicos, me orientasse nas decisões que eu teria que tomar para melhorar minha prática cotidiana em sala de aula, e que me possibilitasse conectar os conhecimentos adquiridos aos componentes exigidos pela indústria 4.0, que foi o tema escolhido para a minha dissertação

O crescimento da educação tecnológica tem provocado transformações expressivas nos sistemas mundiais de educação. Os velhos modelos educacionais unilaterais, monolíticos e lineares

relacionados aos processos de ensino-aprendizagem já não conseguem responder aos desafios pedagógicos da atualidade (FEITOSA, 2013). Com isso, surgiu o termo educação 4.0, que procura identificar um potencial transformador e inovador para as instituições de ensino, em relação aos métodos de ensino-aprendizagem.

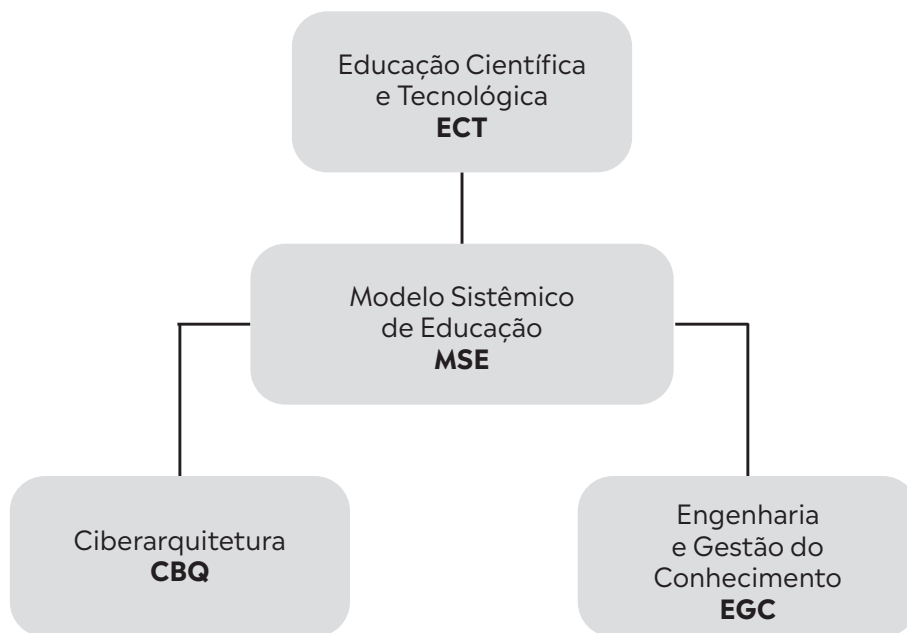
A PESQUISA

Minha dissertação teve como foco a Educação 4.0 (E4) implementada numa escola técnica, na disciplina de Robótica. Planejei todo o trabalho para atingir os melhores resultados da amostra. Foram seis meses de planejamento, discussão com orientadores pedagógicos e professores sobre o tema até o início da aplicação. Minha impressão, desde o início, era de que só seria possível cumprir o objetivo de aplicar o conceito da Educação 4.0 e suas metodologias ativas a apenas uma, quando muito duas disciplinas de um curso técnico, devido aos prazos de entrega do trabalho, o calendário do comitê de ética e outros empecilhos.

Segundo Carvalho Neto (2018), a E4 é sustentada por uma abordagem teórico-prática, com nível avançado para a gestão e docência na educação formal e está estruturada em quatro pilares que estão interligados, chamados de referenciais teóricos-tecnológicos. Os quatro pilares são: MSE – Modelo Sistêmico de Educação, uma espécie de modelo-base; ECT – Educação Científica e Tecnológica; EGC – Engenharia e Gestão do Conhecimento; e CBQ – Ciberarquitetura. A interconexão desses pilares,

conforme a Figura 1, coloca a Educação 4.0 como ferramenta para a elaboração de modelos de gestão e docência em instituições da educação básica e superior. De fato, as interconexões propiciam orientações seguras para a concepção e execução de modelos educacionais que atendam às demandas do mercado industrial e satisfaçam os objetivos das instituições que os aplicam sem perder o foco no contexto social externo em que atuam (CARVALHO NETO, 2018).

Figura 1 - Visão sistêmica do modelo teórico-tecnológico que fundamenta a Educação 4.0, contemplando seus pilares estruturadores: MSE, ECT, ECG e CBQ



Fonte: <https://bit.ly/3cFhcVZ>.

Podemos, portanto, dizer que uma instituição de ensino, que aplique o modelo referencial da E4, conseguirá alcançar seu objetivo principal de educação, formará profissionais capacitados e ainda conseguirá atender às necessidades da sociedade local.

Na E4, a principal característica é o fato de as tecnologias estarem cada vez mais presentes no cotidiano e na sala de aula, promovendo e estimulando a troca de conhecimento. Mas o foco deixa de ser as ferramentas tecnológicas e passa a ser a forma de utilizar essas ferramentas digitais, pois só a tecnologia não é capaz de promover o conhecimento do aluno. Além dela, torna-se necessária uma metodologia educativa eficiente, conforme verificamos em nossa pesquisa (SILVA, 2019).

As metodologias ativas são o grande diferencial da E4. O termo tem sido bastante discutido nos últimos anos no seguimento educacional e, segundo os estudiosos da E4, tais metodologias são necessárias em sala de aula para melhorar a aprendizagem. Seus benefícios, segundo Andrade (2019) são: a autonomia dos alunos, a construção do conhecimento, a conexão e a interação entre os alunos e professores, o desenvolvimento do pensamento crítico, a facilitação da criatividade, o engajamento dos alunos, um melhor aproveitamento das aulas e a democratização da educação.

Então, para cada qualidade que o professor busque auxiliar o aluno a desenvolver, há metodologias que podem ajudar nesse processo, como afirma Morán (2015):

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez

mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORÁN, 2015, p. 17).

As metodologias ativas mais aplicadas atualmente na educação 4.0, com o objetivo de desenvolver no aluno as competências e habilidades que se identificam com a quarta revolução industrial, são: ensino híbrido, aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida, *STEAM* e cultura *maker*.

A escola técnica em que realizamos a pesquisa já estudava os conceitos da indústria 4.0. De fato, montou-se uma equipe para a criação de um novo curso, denominado inicialmente de Fábrica Inteligente. Essa equipe se reunia mensalmente e eram também realizados encontros com instituições de ensino alemãs para o intercâmbio de projetos e alunos, com visitas às empresas que fazem uso da I4.0 a fim de identificar os perfis profissionais que solicitam, os cursos profissionalizantes que conseguem capacitar os docentes nos conceitos da Indústria 4.0 e suas tecnologias habilitadoras, participação na câmara japonesa da indústria e do comércio e muitos outros recursos para o desenvolvimento de um projeto-piloto.

Esses encontros serviram de grande motivação para a realização de nossa pesquisa, para a qual elaboramos um planejamento detalhado durante os seis meses que antecederam à aplicação da E4. Somente após um período de 12 meses de E4 é que solicitamos que os alunos respondessem a um questionário de 16 questões fechadas, com o objetivo de compreender seu grau de eficiência no desenvolvimento do

aluno e de identificar o nível de conhecimento de robótica industrial relacionado à indústria 4.0.

Todos os 37 alunos que pertenciam à turma de terceiro ano do ensino técnico em mecatrônica, na modalidade integrada ao ensino médio, responderam ao questionário. Isso permitiu chegar a conclusões importantes que coincidiram com os objetivos da dissertação. Os resultados apontaram que a E4 foi eficaz, motivadora e promoveu o aumento do conhecimento sobre robótica, de forma prática, propiciando a cada aluno uma experiência mais próxima da atividade profissional.

Nossa dissertação confirmou a necessidade de uma transformação profunda nos modelos de negócio educacional, empresarial e social, pois estão acontecendo mudanças correspondentes nos paradigmas da pedagogia em sala de aula, nos processos de automação industrial e nos modelos de socialização da comunidade. De fato, a quarta revolução industrial já começou.

Assim, como em outras revoluções que já ocorreram na história do mundo, toda mudança causa incômodo. No entanto, em todas as mudanças, inclusive, nas evoluções tecnológicas que ocorreram na sociedade, a população se adaptou, assimilou e aprendeu a recorrer a seus benefícios. Muito provavelmente, essa nova mudança no mercado industrial, com a quarta revolução, não vai ser diferente. A Educação 4.0 é uma resposta às necessidades da indústria 4.0 na qual as pessoas e a tecnologia estão alinhadas para propiciar novas possibilidades. Para a Quarta Revolução na Educação, uma presença ativa e interativa dos alunos deve contribuir para uma maior qualidade de aprendizagem.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Inicialmente foi complicado para alguém da área das ciências exatas como eu assimilar os conceitos filosóficos e teóricos de muitos autores e pensadores que fizeram mudanças na educação, na academia e no desenvolvimento cultural. Ainda assim, encontrei alguns construtores de pensamento com os quais me identifiquei bastante, como Dewey, Carvalho Neto e Schawb. Contudo, foi nas revistas científicas, e-books, anais de congressos, entre outras fontes bibliográficas, que visualizei que encontraria as discussões, os argumentos e as pautas sobre esse tema novo, cheio de horizontes a desbravar. Essa constatação coincidiu com o caminho que minha orientadora me apontava.

O mestrado profissional tem por natureza capacitar os profissionais nas diversas áreas de conhecimento, mediante estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho. Em particular, este mestrado supriu a demanda do meu trabalho, direcionando-me para os estudos, técnicas, processos e principalmente as temáticas válidas para a Educação 4.0.

No mestrado profissional, conheci uma área até então inexplorada: a pedagogia. Investigávamos conceitos em sala de aula, cujos exemplos e aplicações me fascinavam, especialmente por causa de sua proximidade com minhas práticas cotidianas e sua interrelação entre teoria e prática.

Houve alguns momentos de aflição, causados principalmente por causa do rigor de prazos e da exigência dos professores. Entretanto,

o mestrado profissional me trouxe uma melhor adequação ao comportamento apropriado para a sala de aula, um desenvolvimento sem comparação do meu aperfeiçoamento profissional e uma qualificação à altura das demandas para a produção do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, K. Guia definitivo da educação 4.0: uma rede de conexões interligando pessoas e saberes. Planeta Educação. Disponível em: <http://www.plannetaeducacao.com.br/portal/arquivo/editor/file/ebook-educacao4.0-planneta.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

CARVALHO NETO, C. Z. **Educação 4.0: princípios de práticas de inovação em gestão e docência**. São Paulo: Laborciência, 2018.

FEITOSA, J. G. **Manual didático-pedagógico**. Curitiba: ZOOM, 2013.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. [S.l.: s.n.] , 2015. v. 2. (Coleção Mídias Contemporâneas).

SILVA, S. P. **Metodologias ativas: relatos de experiências do Centro Paula Souza**. Jundiaí: Fibra, 2019. v. 1.

Capítulo 7



A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO: DESCREVENDO O PERCURSO

Elen Aleixo Barbosa
Betania Jacob Stange Lopes

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.143-162>

ELUCIDANDO AS RAZÕES DO ESTUDO

O cenário educacional na sociedade contemporânea vive momentos de acentuadas transformações que exigem mudanças nos métodos de ensino e aprendizagem e objetivam modificar a metodologia tradicional para que ela rompa com a ação pedagógica puramente técnica e ortodoxa, o que ainda consiste em um dos grandes desafios para os tempos atuais. Becker (2001) reclama da presença, no cotidiano das salas de aula, de métodos de ensino centrados no professor e nos conteúdos, direcionando o processo de ensino-aprendizagem. Berbel (2011) concorda com essa afirmação e declara que há muito a se fazer pela educação atualmente.

Diante dos desafios impostos, percebemos a necessidade de pesquisas, estudos e novas propostas metodológicas capazes de ultrapassar esses limites e alcançar a formação do sujeito enquanto ser histórico, ético, crítico, reflexivo, transformador e humanizado (GEMIGNANI, 2012). Isso nos motivou ao desenvolvimento deste estudo sobre a metodologia da problematização e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Enquanto aluna do Programa do Mestrado Profissional em Educação, atuava como coordenadora pedagógica na Educação Infantil e Fundamental I de uma rede de ensino. Nesse contexto, pude observar a necessidade de ampliar os conhecimentos dos docentes quanto ao uso de metodologias ativas com vistas à participação dos alunos no

processo de aprendizagem por meio de problemas da vida real ou simulados, trabalho em equipe e reflexão que vise ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Nosso interesse nasceu, mais especificamente, da disciplina Políticas e Práticas em Avaliação Educacional e da participação no grupo de pesquisa GPADE (Grupo de Pesquisa em Aprendizagem, Práticas Docentes e de Gestão Escolar), que desenvolve estudos sobre metodologias ativas, concepções pedagógicas e epistemológicas, e suas implicações na prática educativa.

Nessa imersão, conduzida por minha orientadora, buscamos, de maneira mais intensa, a compreensão da metodologia da problematização e o desenvolvimento do pensamento crítico. Para isso, fizemos um levantamento bibliográfico de autores que apresentam discussões relevantes de assuntos tais como: metodologias ativas; aprendizagem centrada no aluno; aprendizagem significativa; aluno protagonista do seu processo de aprendizagem; professor mediador; aprendizagem em grupo; e autonomia do saber, entre outros assuntos.

Entre os vários estudiosos que abordam esses temas, selecionamos para leitura: Alarcão (1996; 2005; 2009); Ausubel (1982); Becker (2001); Berbel (1994; 1995; 1999; 2004; 2012); Bordenave (1999); Borges e Alencar (2014); Freire (1996; 2014; 2015); Gadotti (2000); Libâneo (2005; 2012); e Moran (2000), uma vez que eles debatem, com propriedade, os assuntos necessários para este estudo e as reais funcionalidades da metodologia aqui investigada: a metodologia da problematização, considerada como uma dentre as diversas metodologias ativas.

Segundo Freire (2015, p. 40), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Para formar pensadores, é preciso que os professores aprendam a pensar. Gemignani (2012) destaca uma relação direta entre a capacidade de refletir e pensar de maneira crítica e o papel do professor enquanto articulador do processo de ensino-aprendizagem, de forma que este rompa com os antigos preceitos e compreenda, de fato, a prática educativa.

Na leitura, percebemos que, apesar da importância da metodologia da problematização para o desenvolvimento do pensamento crítico, ela tem alcance inexpressivo em séries iniciais do Ensino Fundamental. De fato, foi essa constatação que nos levou a escolhê-la para objeto deste estudo. Fizemos, portanto, a seguinte indagação: que contribuições o uso da metodologia da problematização pode dar para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos do Fundamental I? A partir da questão principal, surgiram outras questões: quais são as percepções dos professores sobre a formação continuada para o processo de implementação da metodologia da problematização nessa fase? Quais são, além disto, as percepções dos professores sobre o envolvimento dos alunos na implementação da metodologia da problematização nessas séries?

Pensando em responder a essas inquietações, estabelecemos como objetivo geral analisar as contribuições da implementação da metodologia da problematização para o desenvolvimento do pensamento crítico no processo de aprendizagem de alunos

do Ensino Fundamental I. Na busca por atingir esse objetivo, propusemos como objetivos específicos:

- a. Delinear as repercussões dos resultados da formação continuada dos professores na implementação da metodologia da problematização no Ensino Fundamental I;
- b. Levantar e analisar informações sobre a percepção dos professores quanto ao uso da metodologia da problematização para o desenvolvimento do pensamento crítico de alunos;
- c. Verificar o resultado do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos por meio da aplicação do Teste de Cornell (Nível X);
- d. Indicar elementos facilitadores e obstáculos enfrentados na implementação da metodologia da problematização para o desenvolvimento do pensamento crítico da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental I.

Nosso estudo seguiu uma estruturação didática em cinco capítulos, sendo os três primeiros de fundamentação teórica. O primeiro abordou

o tema das metodologias ativas ressaltando a sua importância no processo de ensino-aprendizagem enquanto espaço de inovação; apresentou a formação continuada como elemento indispensável para a implementação de propostas inovadoras; e destacou as ações de professores e estudantes, bem como as contribuições da proposta metodológica para as práticas cotidianas em sala de aula, visando ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

O segundo capítulo foi dedicado a um olhar detalhado a respeito da metodologia da problematização enquanto possibilidade inovadora no Ensino Fundamental I. Nele, apresentamos os fundamentos dessa proposta metodológica, conforme propostos por Maguerez. As cinco principais fases do arco envolvem: Etapa I, observação da realidade, identificação do problema, exploração do problema que contempla os fatores e determinantes maiores; Etapa II, Pontos-chave; Etapa III, Teorização; Etapa IV, formulação hipóteses de solução; e por fim, Etapa V, Aplicação e execução da ação, visando à sua transformação da realidade inicial pelo uso das capacidades do pensamento crítico e reflexivo.

No terceiro capítulo, apresentamos o conceito de pensamento crítico, as práticas no Ensino Fundamental I para desenvolvê-lo e a taxonomia de Ennis em sua interrelação com a metodologia da problematização. Nessa etapa inicial do estudo, consideramos que a pesquisa poderia contribuir com novos estudos sobre a metodologia da problematização e sua importância para o desenvolvimento das capacidades do pensamento crítico de alunos do Ensino Fundamental I; a formação continuada de professores, ao implementarem metodologias

e novas técnicas de ensino-aprendizagem; e a prática cotidiana, favorecendo, no educando, o conhecimento de sua realidade e em suas tomadas de decisão.

APRESENTANDO O PERCURSO

Toda pesquisa científica tem, como elemento indispensável, a revisão de textos, artigos, livros e periódicos que são utilizados na redação da dissertação, o que requer conhecimento aprofundado sobre a assunto e embasamento por meio das ideias de outros autores estudiosos da área. Nesse processo, realizamos a seleção de leituras referentes aos assuntos abordados neste estudo para que tivéssemos melhor compreensão do fenômeno estudado, uma vez que a fundamentação teórica iria servir como orientadora para a análise e interpretação dos dados que iríamos coletar. Fomos criteriosas na busca das informações, fazendo uso de fontes que consideramos fidedignas para nos oferecerem informações de qualidade para a pesquisa.

A orientação metodológica deste estudo seguiu uma abordagem quali-quantitativa, proposta mista que permitiu uma compreensão mais ampla do tema estudado. As questões qualitativas foram contempladas por meio da observação da relação professor-aluno no cotidiano escolar, visando ao desenvolvimento crítico no processo de aquisição do conhecimento por meio da metodologia da problematização. As questões quantitativas tiveram a finalidade de analisar os resultados dos testes e questionários.

Para a realização do estudo, solicitamos a autorização do diretor geral de uma rede particular de ensino no Estado de São Paulo, na qual exerço a função de coordenadora pedagógica. Sequencialmente, submetemos o projeto de pesquisa à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro Universitário Adventista de São Paulo, que nos foi conferida pelo parecer n. 2.090.839.

O estudo se desenvolveu em uma escola particular da cidade de São Paulo, SP, localizada no bairro do Brooklin, que possuía, à época, um total de 580 alunos desde o Maternal até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Participaram deste estudo 89 alunos do Ensino Fundamental Nível I. Os alunos estavam distribuídos em quatro turmas: um 4º e um 5º anos no período matutino e um 4º e um 5º anos no período vespertino. Dos 89 alunos que participaram do estudo, 50 são do sexo masculino e 39 do sexo feminino. A idade média dos alunos do 4º ano varia entre 9 e 10 anos, e dos alunos do 5º ano, entre 10 e 11 anos. Também convidamos para este estudo as quatro professoras das turmas referidas. Para a seleção inicial das turmas participantes, consideramos a disponibilidade das professoras de participarem das oficinas de formação continuada para ampliarem seus conhecimentos em relação à proposta da metodologia da problematização.

Para a coleta de dados junto às professoras, utilizamos um questionário de identificação das professoras; um questionário de avaliação das oficinas teóricas que aplicamos quatro vezes; um questionário de avaliação das oficinas pedagógicas; os registros de observação da professora aplicadora (autoavaliação) sobre o processo da implementação da metodologia da problematização em sala de aula;

os registros de observação da professora observadora (avaliação) sobre o processo da implementação da metodologia da problematização em sala de aula; e um questionário de validade social. Todos os questionários e registros de observação para a coleta de dados foram submetidos a três juízes doutores e professores do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior. Para os alunos, utilizamos ainda o Teste de Cornell (Nível X): pré-teste e pós-teste.

No quinto e último capítulo, apresentamos os resultados e discutimos as oficinas de formação teórica e pedagógica, a percepção dos professores aplicadores e observadores da pesquisa quanto à satisfação do envolvimento dos alunos no processo de implementação da metodologia da problematização, o resultado do nível de desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos por meio do teste de Cornell (Nível X) e a validação social dos docentes aplicadores quanto aos aspectos positivos da implementação da proposta, os obstáculos enfrentados, as práticas pedagógicas cotidianas e a opção metodológica preferida, seguindo a sequência apresentada na Figura 1.

Figura 1 - Organização por etapa dos resultados do estudo

ETAPA 1	
Oficinas de Formação	Teóricas e práticas
	Professoras aplicadoras

ETAPA 2	
Percepções:	Implementação da metodologia da problematização
	Professoras aplicadoras e professora observadora
ETAPA 3	
Análises:	Desafios da implementação da metodologia da problematização
	Professoras aplicadoras e professora observadora
ETAPA 4	
Teste de Cornell:	Nível do desenvolvimento do pensamento crítico
	Pré-teste e Pós-teste: Alunos
ETAPA 5	
Validade Social:	Aspectos positivos/obstáculos/prática profissional
	Professoras aplicadoras

Fonte: elaborado pelos autores

Após a realização do trabalho proposto e das análises, concluímos que as oficinas teóricas e de planejamento contribuíram para a implementação da proposta. O uso da metodologia da

problematização contribuiu para que houvesse um aumento no nível do pensamento crítico dos alunos de 6,63 para 14,58. As professoras aplicadoras e a professora observadora ficaram cada vez mais satisfeitas com os resultados, não somente em relação aos três projetos como um todo, mas em relação às etapas de cada projeto. As dificuldades constatadas inicialmente foram gradativamente superadas, o que levou a um aperfeiçoamento posterior.

O resultado do Teste de Cornell (Nível X) assinalou um crescimento significativo, quando comparamos o resultado do pré-teste com o do pós-teste. Houve concordância de 100% entre as professoras aplicadoras quanto à eficácia do uso da metodologia da problematização, que contribuiu para melhoras no crescimento da autonomia da aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, bem como no crescimento pessoal e profissional das professoras em relação aos saberes e às práticas pedagógicas inovadoras.

SITUANDO AS APRENDIZAGENS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Ao implementar a metodologia da problematização em quatro turmas da rede de ensino em que atuo como coordenadora, pude constatar conquistas e mudanças no processo de ensino-aprendizagem das professoras participantes e no desenvolvimento do pensamento crítico de seus alunos, com base nos registros de campo e observações

feitas pela professora observadora e nos resultados dos questionários de avaliação preenchidos pelas professoras aplicadoras. São elas:

- A compreensão gradativa das professoras quanto à finalidade e ao uso da metodologia da problematização, que lhes permitiu selecionarem estratégias e atividades que contribuíram para o desenvolvimento das capacidades do pensamento crítico;
- A nova concepção dos professores quanto ao processo de ensino-aprendizagem e sobre o papel ativo dos alunos, enquanto corresponsáveis pelo próprio aprendizado;
- A mediação das professoras para problematizar os conteúdos em situações reais ou simuladas. Esse processo desencadeou a aquisição da autonomia do aluno no pensar e agir, tanto em grupo quanto individualmente;
- O reconhecimento da contribuição da formação continuada para as professoras por meio de oficinas pedagógicas que propiciaram o desenvolvimento de ações reflexivas sobre suas práticas também em espaços fora das oficinas, ao preparem seus materiais para as ações cotidianas de sala de aula;

- O favorecimento da interação entre professores e alunos e entre os alunos e seus pares, que aprenderam a trabalhar em equipe, respeitando pontos de vista alternativos durante as atividades propostas nas diferentes etapas da metodologia da problematização;
- A preparação dos alunos para a tomada de decisão na elaboração das hipóteses de solução para o problema, visando à transformação da parcela da realidade estudada e contribuindo para o desenvolvimento da criatividade ao pensarem e elaborarem novas ações de atuação;
- As ações e interações realizadas por meio da metodologia da problematização para o envolvimento dos alunos com necessidades especiais, sendo esta percepção apontada por duas professoras, ainda que este não tenha sido o foco ou propósito do estudo;
- A percepção da melhoria no desempenho acadêmico e ampliação do vocabulário dos alunos participantes após a implementação da metodologia da problematização.

Após reflexões sobre as vantagens advindas deste estudo, percebemos a necessidade de incentivar os professores de todas as turmas de 4º e 5º anos a pensarem na possibilidade de mudanças no

cotidiano em sala de aula, estendendo a proposta de implementação da metodologia da problematização às demais escolas da rede que estão sob minha responsabilidade.

As dificuldades também se fizeram presentes durante o percurso. Foi possível entender que, além de conhecimento teórico e prático, foi necessária uma mudança da própria compreensão sobre o aluno, de como ele aprende, de como torná-lo protagonista de sua história e, sobretudo, de sua intencionalidade nas ações.

Quanto ao uso da metodologia da problematização, destacaram-se as seguintes dificuldades na implementação da proposta:

- Inicialmente, foi difícil compreender as etapas e processos da metodologia da problematização e seus pressupostos teóricos, tais como: aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem em contraponto com a posição de espectador; professor como mediador; problematização da realidade como forma de tomar consciência dela; reflexão como princípio indissociável da problematização; e a interação constante entre os estudantes por meio do trabalho em equipe;
- Houve também dificuldades, por parte dos alunos, para desenvolver suas habilidades de análise e síntese;
- Houve contra-argumentação, da parte dos professores, para elevar o nível de reflexão dos alunos;

- As professoras tiveram dificuldade para abrir mão da exclusividade intelectual de preparar aulas expositivas, com o auxílio do livro didático como fonte exclusiva do saber em sala de aula;
- Foi difícil conciliar a administração do tempo gasto em cada etapa da metodologia da problematização, como debates, apresentações, estudos e pesquisas, com os horários e calendário escolar estabelecidos pela instituição;
- Houve dificuldade, por parte das professoras, de lidar com a movimentação, participação e entusiasmo dos alunos nas atividades em grupo e debates, uma vez que o conceito de disciplina, para elas, parecia exigir uma obediência imediata a um conjunto de prescrições de acordo com as quais os alunos deviam ficar sentados em fila fazendo suas atividades individualmente;
- Havia falta de estrutura física e tecnológica, como, por exemplo, uma biblioteca ampla, salas de aula que propiciassem o trabalho em equipe e o acesso à internet para todos os alunos;
- Nem sempre foi fácil mediar os diálogos dos alunos, conduzindo-os para chegarem a um consenso;

- A maior dificuldade percebida entre os alunos no início dos trabalhos foi a de aprender a ouvir, respeitar as diferentes opiniões e refletir sobre elas.

O uso da metodologia da problematização auxiliou na construção do pensamento crítico, na medida em que os alunos passaram da condição de ouvintes para a de protagonistas do processo. Essa transição aconteceu progressivamente como construção de um mesmo projeto. Assim, o aluno do Ensino Fundamental I começou a sua constituição enquanto cidadão, apesar de não usufruir plenamente de direitos civis e políticos em função da idade.

Finalmente, a utilização da metodologia da problematização possibilitou um fazer inovador, pois ela contribuiu para a construção de educadores e aprendizes mais reflexivos, autônomos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade. Abriu-se espaço para uma postura mais investigativa e questionadora; além disso, percebeu-se o desejo de não apenas participar de forma dialogada, mas de encontrar possibilidades de solução para os problemas, sobre os quais foi possível exercitar a criticidade com vistas à transformação da realidade. A comparação dos resultados do Teste de Cornell (Nível X) confirmou nossa premissa, quando, após a implementação da metodologia da problematização, o pós-teste apresentou crescimento nas quatro turmas participantes do estudo.

Uma vez que a metodologia da problematização é pouco conhecida no Ensino Fundamental Nível I e considerando sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento do

pensamento crítico, sugerimos mais investigações que correlacionem a metodologia da problematização com o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como seu aprofundamento em programas de formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

ALARCÃO, I. Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 119-128, jan./abr. 2009.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BERBEL, N. A. N. Currículo médico e compromisso social. **Divulgação em Saúde para Debate**. Londrina, n. 9, p. 54-64, ago. 1994.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina: Ciências Humanas e Sociais**. Londrina, v. 16, n. 2, out. 1995.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: Editora da UEL, 1999.

BERBEL, N. A. N. A pesquisa em didática e prática de ensino através da Metodologia da Problematização. *In*: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, 2011.

BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez**: uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina: Editora da UEL, 2012.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014.

BORDENAVE, J. E. **Método da problematização: fundamentos teóricos e aplicações no ensino superior** - anotações para palestra proferida na Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Editora da UEL, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GEMIGNANI, E. Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação**, Recife, v. 1, n. 2, 2012.

LIBANÊO, J. C. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação: educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas: Alínea, 2005.

LIBANÊO, J. C. **Ensinar e aprender/aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática - temas de pedagogia, diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2000.

Capítulo 8



**RELATO DE EXPERIÊNCIA
SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO
DO PROFESSOR EM UMA
PERSPECTIVA INCLUSIVA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Enildo do Nascimento
Betania Jacob Stange Lopes

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p163-178>

EU E O TEMA

A motivação para o desenvolvimento da pesquisa aqui relatada se relaciona com minha trajetória profissional e acadêmica. A formação inicial foi em teologia. Todavia, iniciei a carreira profissional na educação como capelão de um colégio da rede de ensino na qual trabalho até hoje. Pela natureza de minha atuação na área educacional e pelo meu interesse apaixonado em contribuir para a formação de crianças e adolescentes, fui convidado para ocupar a função de diretor de uma das regiões dessa rede de ensino particular confessional. Tinha, à época, a responsabilidade de liderar o grupo de educadores dessa região e, para melhorar meu desempenho, cursei administração de empresas e fiz um MBA nessa mesma área.

O curso de administração me auxiliou quanto às questões de liderança, mas precisava me aperfeiçoar nos saberes e práticas que deveriam ser trabalhados nas escolas da região que eram de minha responsabilidade. Nesse momento, ingressei, por essa razão, no curso de pedagogia e participei de vários cursos de formação continuada na área do ensino. Avancei, assim, na formação que me possibilitou o ingresso posterior no Mestrado Profissional em Educação.

Nesse contexto, manifestou-se o interesse por meu objeto de estudo. Assim, levei em consideração a minha trajetória profissional e a posição de diretor educacional da rede de ensino, o que me permitiu observar a dificuldade que os docentes tinham tanto em receber crianças com deficiência em sala comum, como de desenvolver propostas de trabalho

para auxiliá-las, principalmente na educação infantil. Era visível, para mim, a necessidade de ampliar o trabalho de estimulação precoce na educação infantil (EI). Além disso, o meu ingresso no mestrado contribuiu para intensificar esse olhar, mais especificamente ao cursar a disciplina “Escola, Sociedade e Inclusão do Aluno” e participar do GPADE – Grupo de Pesquisa Aprendizagem, Práticas Docentes e de Gestão Escolar. Nessa imersão, acabei por compreender a importância da estimulação precoce em uma perspectiva inclusiva na EI, bem como do preparo dos professores para atuação nesse nível de ensino.

Para a delimitação da questão deste estudo, houve necessidade de imersão na literatura da área da estimulação precoce na educação infantil. A preocupação não era apenas minha, pois pesquisadores como Mendes (2010), Vitta, Vitta e Monteiro (2010), Drago e Barreto (2011), Glat e Plestsch (2011), Brandão e Ferreira (2013), Marques, Barroco e Silva (2013) e Oliveira e Padilha (2013) já tinham debatido o assunto. Assim como eu, eles reconheceram a necessidade de um processo inclusivo para as crianças que eram o público-alvo da educação especial e/ou que enfrentavam riscos para o seu desenvolvimento, uma vez que ela proporciona a todas as crianças a oportunidade de enriquecimento humano por meio de ações pedagógicas e interações entre crianças da mesma idade e seus professores.¹

¹ As crianças às quais se destina a educação especial são crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O acesso dessas crianças à educação infantil “é importante para garantir o seu pleno desenvolvimento e para prevenção de déficits daquelas em ambiente de risco, ou seja, das que não têm suas capacidades e habilidades estimuladas no ambiente familiar” (CANUTO NUNES, 2015, p. 19). Em nosso estudo, adotamos a expressão “crianças como público-alvo da educação especial” e “criança com deficiência” como correlatos. Criança com risco para o desenvolvimento na educação

Precisei identificar as produções acadêmicas já existentes sobre a importância da estimulação precoce em sala de aula comum na EI no âmbito da inclusão escolar. Para isso, realizei pesquisas nos periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), LILACS (Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e Google Acadêmico, cobrindo o período entre 2001 e 2017. A escolha dessa data inicial de 2001 se deu pelo fato de que, nesse ano, foi promulgada a lei Nº 10.172, Plano Nacional de Educação (PNE), que consolidou “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência”. Ainda nesse ano, a Resolução CNE/CEB Nº 2 afirmou que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Escolhi também o ano de 2017 como *terminus ante quem*, pelo fato de ter sido este o ano que antecedeu a pesquisa. Nas três plataformas, as buscas se concentraram na identificação de artigos, sendo que utilizei a expressão “estimulação precoce na educação infantil” como descritor. Os resultados obtidos estão expressos na Figura 1.

Após o levantamento dos artigos publicados, percebi a carência na área da estimulação precoce na EI com crianças entre 4 e 5 anos nos anos entre 2001-2017. Dos 51 artigos encontrados, apenas doze abordavam elementos do objeto deste estudo, mas pouco falavam da estimulação

infantil são aquelas com identificação de alterações no desenvolvimento e/ou indicadores de riscos para o desenvolvimento em qualquer área (GONÇALES, 1988).

precoce em termos da capacitação e motivação dos professores para o desenvolvimento de propostas afins em sala de aula.

Figura 1 - Quantidade de artigos encontrados e utilizados na pesquisa (2001 a 2017)

BASE DE DADOS	DESCRITOR	ARTIGOS ENCONTRADOS	ARTIGOS RELEVANTES PARA A PESQUISA
CAPES	Estimulação precoce na educação infantil	28	03
LILACS	Estimulação precoce na educação infantil	14	05
Google Acadêmico	Estimulação precoce na educação infantil	09	04
TOTAL		51	12

Fonte: elaborado pelos autores

Após a reflexão sobre a leitura das publicações selecionadas sobre o processo de inclusão por meio da estimulação precoce de crianças no público-alvo da educação especial e/ou cujo desenvolvimento na EI corre riscos, percebi a necessidade de melhor preparo dos professores da EI para realizar essa proposta em uma perspectiva inclusiva, especialmente por causa de deficiências em sua formação inicial nessa

área, bem como pela falta de uma formação continuada que lhes ampliasse os conhecimentos e os ajudasse a desenvolver propostas que contribuam para o desenvolvimento dos alunos em sala de aula e para a orientação aos pais.

Diante da realidade pesquisada e o meu interesse pelo tema, o objeto de estudo desta pesquisa me levou à indagação central: quais são as percepções das professoras quanto à importância da formação inicial e continuada para sua atuação na EI em uma perspectiva inclusiva? Dela, derivaram as seguintes perguntas: Que práticas são realizadas em um contexto inclusivo na EI? Essas práticas incluem a estimulação precoce em um contexto inclusivo? Para responder às questões dessa pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral: analisar o que pensam os professores de uma rede de ensino particular quanto à importância da formação inicial e continuada para atuação na EI em sala de aula comum em uma perspectiva inclusiva.

Entre os objetivos específicos procurei, primeiramente, delinear as percepções das professoras quanto às contribuições da formação inicial e continuada para um trabalho inclusivo na EI. Em segundo lugar, busquei levantar e analisar informações sobre as ações das professoras de EI quanto à implementação de propostas de estimulação precoce na EI. Finalmente, tentei identificar os elementos facilitadores e os obstáculos enfrentados quanto à estimulação precoce de alunos com deficiência e/ou cujo desenvolvimento em sala comum enfrenta riscos.

A PESQUISA

Na dissertação, contextualizamos o fenômeno investigado e resgatei conceitos pertinentes à problemática, recorrendo a autores que eram relevantes para a área de conhecimento pesquisado. Articulei, portanto, o pensamento desses intelectuais e listei suas contribuições para responder as dúvidas levantadas nos questionamentos que deram origem ao fenômeno investigado e para esclarecer seus conceitos fundamentais.

Para alcançar o objetivo proposto, dividi a revisão de literatura em três etapas. Na primeira etapa, foquei a EI do ponto de vista da inclusão, historicidade, legislação e efetivação das propostas. Isso envolveu a compreensão do contexto no qual a EI se constituiu. Para isso, fiz uma retrospectiva histórica, passando pelo contexto mundial até nosso país e apresentei a necessidade de aumentar os estudos nessa área. Tratei, ainda nessa etapa, dos direitos que, ao longo da história, a criança foi adquirindo, inclusive quando sua identidade não era reconhecida, em algum momento, como a de um ser humano com direitos, sendo, por isso, ignorada pelos pais que abandonavam suas crianças. Procurei entender também as bases legais que trouxeram amparo aos infantes no tocante ao direito de se tornarem cidadãos por meio de uma educação digna e acessível.

Na segunda etapa da revisão, o foco recaiu sobre a estimulação precoce na EI, o que me ajudou a contextualizar a compreensão e o parecer de diferentes teóricos quanto ao processo do desenvolvimento e aprendizagem da criança, inclusive quanto à complexidade de seu mundo, nessa fase da vida. Tratei também da estimulação precoce como

um instrumento valioso, principalmente para crianças com deficiências e/ou riscos para aprendizagem e como principal ferramenta para a inclusão no contexto da sala regular da EI

Finalmente, na terceira etapa da revisão, voltei-me para a formação docente em educação inclusiva: seus desafios e perspectivas. Foi aí que abordei os elementos que constituem a formação do professor, tanto sua formação inicial quanto continuada, e seus desafios frente à educação especial. Apresentei, então, a carência existente nos cursos de pedagogia enquanto formadores dos profissionais para a EI. Tratei também dos desafios do professor ingressante quando se depara, em sala de aula, com um aluno que necessita ser incluído. Esse tratamento ratificou a necessidade de formação continuada para atender às demandas que se apresentam no cotidiano da sala de aula.

Essa fundamentação serviu de base para a posterior análise e discussão dos dados. Optei por uma abordagem quali-quantitativa, que permitiu que os dados qualitativos fossem combinados com os quantitativos com o propósito de triangular os dados. Escolhi, além disto, a pesquisa exploratória, pois esse tipo de pesquisa permitiu que eu me familiarizasse com o objeto investigado na pesquisa, mais especificamente as ações de professores de EI em seu trabalho junto às crianças com deficiência e/ou risco de desenvolvimento, a partir de suas percepções.

A instituição escolhida foi uma rede particular de ensino com abrangência nacional. Porém, este estudo se delimitou ao estado de São de Paulo, que abriga oito regiões administrativas, com 85 unidades

escolares, 3.356 professores e 71.643 alunos na Educação Básica. Em todas essas unidades escolares do estado há EI, com um total de 748 classes e 656 professores.

A seleção dos professores participantes deste estudo foi aleatória. Enviei um e-mail para os professores de EI que compõem o quadro da rede de ensino participante do estudo no Estado de São Paulo, convidando-os a responderem ao questionário que estava em anexo. Dos 656 professores que receberam o convite, 153 decidiram participar, sendo que 127 deles preencheram integralmente o questionário. A Figura 2 apresenta a caracterização dos participantes por regiões administrativas no estado.

Os dados foram coletados por meio de um questionário com questões abertas sobre a formação dos professores, inicial e continuada, sua atuação em um contexto inclusivo e os desafios do professor com respeito à Educação Inclusiva. O questionário continha cinco seções: na primeira, estava o convite para a participação no estudo, acompanhado do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); na segunda, solicitavam-se os dados gerais dos professores participantes, tais como: idade, sexo e formação; na terceira, constavam cinco perguntas referentes às características da docência do participante na EI; na quarta, havia quatro questões sobre sua atuação profissional; e, finalmente, na quinta seção, indagava-se quanto à relação entre o preparo e a formação que a instituição de Ensino Superior ofereceu ao participante.

Figura 2 - Características dos professores de EI participantes do estudo (instrumento de pesquisa)

DADOS DE FORMAÇÃO DOS RESPONDENTES	ESPECIFICAÇÕES	REGIÃO 1 Prof. E.I. N=97 Participantes N= 26		REGIÃO 2 Prof. E.I. N=47 Participantes N= 18		REGIÃO 3 Prof. E.I. N=23 Participantes N= 15		REGIÃO 4 Prof. E.I. N=31 Participantes N= 19		REGIÃO 5 Prof. E.I. N=43 Participantes N= 13		REGIÃO 6 Prof. E.I. N=47 Participantes N= 22		REGIÃO 7 Prof. E.I. N=14 Participantes N= 14	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA	COMPLETA	26	100%	18	100%	15	100%	19	100%	13	100%	22	100%	14	100%
	INCOMPLETA	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
PÓS-GRADUAÇÃO	LATO SENSU	15	57,7%	10	55,5%	6	40,1%	8	42,1%	4	30,8%	12	54,5%	10	71,4%
	STRICTO SENSU	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	7,7%	0	0%	0	0%
ESPECIALIZAÇÃO	ALFABETIZAÇÃO	3	17,6%	0	0%	2	13,3%	0	0%	1	7,7%	0	0%	4	28,4%
	DOCÊNCIA DO ES	1	5,9%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	14,2%
	EDUCAÇÃO ESPECIAL	1	5,9%	3	30%	0	0%	0	0%	0	0%	2	16,6%	1	7,1%
	EDUCAÇÃO INFANTIL	2	11,9%	1	10%	0	0%	0	0%	0	0%	1	8,6%	0	0%
	GESTÃO ESCOLAR	1	5,9%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	16,6%	0	0%
	PSICOPEDAGOGIA	7	41,2%	6	6%	1	6,7%	5	37,5%	3	23,1%	5	41,6%	1	7,1%
FORMAÇÃO CONTINUADA	OUTROS	2	11,8%	0	0%	3	19,1%	3	15,8%	0	0%	2	16,6%	2	14,2%
	INCLUSÃO	3	11,5%	2	11,1%	1	6,7%	3	15,8%	2	15,4%	2	16,6%	1	7,1%
FORMAÇÃO CONTINUADA	ESTIMULAÇÃO PRECOCE/EDUCAÇÃO INFANTIL	8	30,8%	3	16,6%	3	19,1%	5	37,5%	3	23,1%	6	49,8%	4	28,4%

Os dados coletados foram tabulados, apresentados em tabelas e analisados à luz do referencial teórico a partir de eixos de análises, que emergiram das respostas dos entrevistados. A principal constatação como resultado da análise dos dados obtidos por meio do questionário foi a de que os cursos de Pedagogia ainda carecem de maior ênfase em seus programas acadêmicos quanto à inclusão na EI. O professor recém-formado, quando se depara na sala de aula com um aluno que é público-alvo da Educação Especial, encontra dificuldades, pois sua formação inicial não trata do assunto com profundidade e, em alguns casos, os estágios também não favoreceram uma prática interligada à teoria no que se refere à EI inclusiva. Esse fato também indica a necessidade de formação continuada nas escolas, bem como a participação em curso de aperfeiçoamento para atender às demandas que se apresentam.

Os professores recém-formados, bem como os que já atuam por um tempo na EI, não se acham preparados para lidar com alunos especiais em um contexto de sala de aula comum, porque não tiveram orientação adequada, nem oportunidades de prática inclusiva, nem um conteúdo atualizado que abarcasse com precisão a temática inclusiva. Por isso, evidencia-se a necessidade de uma formação continuada para a coordenação pedagógica, pois algumas coordenadoras tampouco receberam formação adequada e, conseqüentemente, não conseguem ajudar seus professores.

Na pesquisa, percebeu-se evidência pontual, conforme também apontada na literatura pertinente, da necessidade de as escolas estarem equipadas com material pedagógico adequado para atender as questões

específicas dos alunos da educação especial. O espaço físico também precisa ser considerado, pois o acesso muitas vezes é dificultado devido ao modo como os prédios são construídos.

Alguns respondentes enfatizaram a necessidade de automotivação, que os ajudaria a se inteirar e se especializar no tema, sem o auxílio da coordenação ou da unidade escolar. Isso é preocupante, porém, pois é melhor que as atividades desenvolvidas em uma unidade escolar se originem nas decisões conjuntas da equipe.

A presença de um profissional especializado na área foi outro importante desejo da maioria dos respondentes. Segundo essa opinião, o especialista conseguiria detectar e antecipar eventuais problemas, corrigir rotas, influenciar no processo avaliativo e direcionar o docente para um caminho mais prático e efetivo na análise de inclusão. Algumas respostas também confirmaram a dificuldade de alguns pais de aceitar a deficiência do(a) filho(a) e, por conseguinte, mostravam-se relutantes em colaborar com a escola, dificultando, assim, as intervenções.

Os estímulos que as crianças recebem na EI são indispensáveis para o seu desenvolvimento nas séries subseqüentes, pois lhes permitem alcançar novas fases no desenvolvimento. A criança com deficiência e/ou risco para o desenvolvimento deve ser inserida em um ambiente que proporcione experiências enriquecedoras nos aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais para o seu desenvolvimento pleno, o que só é possível por meio da estimulação precoce. Quanto mais a criança com deficiência for inserida em um ambiente que proporcione experiências enriquecedoras nos aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais, mais se desenvolverá.

Houve um grande avanço na legislação, apesar de esse avanço legal não corresponder a avanços nas práticas docentes. Por isso, não houve a reestruturação conforme proposta pela legislação. Isso se percebe em muitas escolas, onde ainda o acesso do aluno deficiente é dificultado, ora por falta de estrutura física, ora por falta de estrutura humana e pedagógica, sem falar ainda no alto grau de preconceito.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O presente trabalho contribuiu tanto para mim, administrador, quanto para os pares envolvidos, proporcionando uma mudança de postura e mentalidade. Essa mudança afetou os professores da EI que estavam sob minha responsabilidade, pois passei a defender mais oportunidades de formação continuada, que pudesse contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas no cotidiano de sala de aula e na forma como lidar com os pais. Passei, além disto, a dar mais apoio às escolas para a aquisição de equipamentos para os docentes e maior atenção para a estrutura física. Senti que as unidades escolares responderam com um cuidado especial para melhor atender os pais na recepção e envolver mais as pessoas que trabalham na unidade escolar com a criação de um ambiente inclusivo.

Enquanto acadêmico, percebi que minha visão sobre o assunto e o conhecimento que tinha do mesmo eram incipientes. O crescimento

acadêmico contribuiu para que fossem implementadas medidas urgentes nas escolas. A pesquisa me fez buscar mais leituras sobre o assunto, além de ajudar na solução de problemas que já existiam na rede onde atuava.

Em geral, meus pares, tanto diretores quanto coordenadoras, professores e funcionários reconheceram suas limitações e também procuraram se capacitar quanto ao assunto, buscando não só a literatura, mas também uma integração com entidades que já atuavam com alunos com deficiência, bem como uma melhor integração com os demais envolvidos na unidade onde atuavam, como funcionários, atendentes e monitores, e comunidade.

Tal crescimento acadêmico me levou a uma reflexão mais profunda sobre o papel da docência no desenvolvimento e na formação de uma sociedade que precisa se voltar mais para as questões sociais, no tocante aos mais vulneráveis. A interação que tive com os pesquisadores do programa foi fundamental para a solidificação deste estudo. Tivemos, durante todo o período da pesquisa, orientação adequada, que me auxiliou a tratar do tema com certa profundidade e me disponibilizou o material necessário para a pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n.4, p. 487-502, out./dez. 2013.

CANUTO NUNES, M. I. **Crianças público-alvo da educação especial na educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

DRAGO, R.; BARRETO, M. A. S. C. B. A perspectivas inclusivas do bebê hidrocéfalo na educação infantil. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011. p. 242-261.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: interfaces necessárias para a formação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MARQUES, H. C. R.; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T. S. A. O ensino da língua brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-518, out./dez. 2013.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2010.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. Atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Orgs.). **Prática pedagógica na educação**

especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2013. p. 197-218.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; Monteiro, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, 415-428, set./dez. 2010.

Capítulo 9



A EDUCAÇÃO INTEGRAL DE UNIVERSITÁRIOS

Erling Walter Quiaper Simeon
Helena Brandão Viana

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.179-196>

EU E O TEMA

Conheci o Unasp em 2004. Ao cursar o ensino médio, tive uma ótima impressão da instituição pela estrutura do campus, seu residencial, seus eventos e seu nível acadêmico. Alguns anos depois, já como aluno universitário da instituição, concluí duas graduações: Teologia e Pedagogia. Depois, fiz quatro pós-graduações: Aconselhamento Familiar e Educacional; Teologia Bíblica; MBA em Gestão de EAD; e Tutoria Online, além de participar de um intercâmbio em uma parceria do Unasp com a Universidade Andrews, nos Estados Unidos. A experiência como aluno foi gratificante, especialmente no que diz respeito aos programas sociais, espirituais e acadêmicos, os quais se fundamentam na visão da educação adventista, cujo principal objetivo é promover a educação integral do homem em seus aspectos social, físico, mental e espiritual (WHITE, 2013). Como eu me mudei da capital de São Paulo para o interior, acabei sentindo falta de algumas possibilidades de treino esportivo, já que, na época, eu treinava vôlei, natação, futsal e tênis de mesa.

Durante minha passagem pelo Ensino Superior, eu residia no próprio campus, onde eram oferecidos eventos pontuais, envolvendo as principais modalidades esportivas. Algumas vezes auxiliiei a diretoria na condução desses eventos, que eram restritos aos alunos residentes do Ensino Superior. No entanto, os alunos que não residiam no campus ficavam de fora dessas atividades. Diante dessa realidade, comecei a questionar como seria importante que essas práticas esportivas se estendessem também aos alunos não residentes.

Após a formatura do Ensino Superior, fiz o intercâmbio nos Estados Unidos, onde conheci a realidade americana de esporte universitário dentro das instituições adventistas e comecei a desejar que algo semelhante ocorresse em meu país. Ao voltar para o Brasil, comecei a estudar, como aluno especial, no Mestrado em Educação de uma instituição pública de Campinas. Contudo, a agenda intensa de trabalho e o deslocamento tornaram difícil a continuidade. Nesse período, o Mestrado Profissional de Educação do Unasp ainda não havia começado. Por isso, optei por concluir uma pós-graduação *lato sensu* e um MBA na instituição adventista, até que, em 2016, ao iniciar a primeira turma, fiz a solicitação de uma bolsa de estudo. Consegui tanto a bolsa quanto a liberação de dois dias semanais de trabalho para ingressar no Mestrado.

Antes de ingressar, eu já havia pensado no tema de pesquisa. Minha intenção jamais foi criticar a instituição que me deu a base acadêmica que possuo, mas desejava entender se outros alunos e professores pensavam como eu quanto à importância do desenvolvimento físico no Ensino Superior. Assim, procurei a Profa. Helena Brandão Viana, doutora em Educação Física, para ser minha orientadora e juntos fazermos essa análise.

O tema surgiu devido a minha experiência como aluno na instituição e ao meu envolvimento como funcionário na produção de eventos ligados ao desenvolvimento físico e à integração dos alunos entre os *campi*. Se existem disciplinas intencionais para trabalhar o aspecto espiritual e mental, deveríamos encontrar alguma disciplina que trabalhasse intencionalmente o aspecto físico no currículo do Ensino

Superior, de forma que o desenvolvimento fosse harmônico entre todos os aspectos; afinal, é o que diz o manual do aluno da instituição (CENTRO, 2019). A pesquisa envolveu a questão curricular, a definição de educação integral dentro e fora da filosofia adventista, benefícios da atividade física, o problema do sedentarismo, uma entrevista com alunos e professores, revisão bibliográfica da visão adventista, além da história da educação física no Ensino Superior no Brasil.

Durante o primeiro semestre do Mestrado Profissional, os alunos tiveram uma disciplina sobre currículos que contribuiu para acelerar a produção da pesquisa sobre desenvolvimento físico no âmbito curricular e, com isso, a pesquisa avançou já no primeiro semestre.

A PESQUISA

O objetivo principal da dissertação foi verificar como os aspectos do desenvolvimento físico vêm sendo considerados no currículo do Ensino Superior adventista, em uma abordagem que visa ao desenvolvimento integral. Os objetivos específicos foram: apresentar os princípios sobre saúde, exercícios físicos e educação que embasam a filosofia adventista de ensino; analisar as matrizes curriculares dos cursos de graduação do Ensino Superior em instituições adventistas para verificar como elas contemplam os princípios de educação integral que norteiam a filosofia adventista de ensino; fazer um levantamento sobre a relevância que os docentes e discentes do Ensino Superior atribuem à prática de

atividades físicas; verificar a prática atual de atividade física pelos alunos e professores do Ensino Superior na instituição.

Durante o embasamento teórico de cunho confessional, recorri a pesquisadores como Thayer e Kido (2012), que fizeram uma pesquisa sobre desenvolvimento físico em escolas nos Estados Unidos, que indicou como os alunos de escolas adventistas que possuem conhecimentos de saúde têm menos riscos de se envolver em situações de risco do que alunos de escolas que não trabalham essas temáticas; Gross e Gross (2013), com os principais pontos da educação adventista na visão de Ellen G. White; Stencil (2006), que apresenta a história da educação adventista no Brasil e no mundo; White (2013), importante referência da filosofia adventista de educação; Schwarz e Greenleaf (2009), que tratam de como os adventistas lidaram com a saúde na história; Schuneman (2008), com suas pesquisas que tentam comprovar que os adventistas defendiam há muito tempo o que a ciência demoraria anos para descobrir sobre qualidade de vida; Portes e Silva (2017), com estudos que apresentam o estilo de vida adventista como fonte de maior longevidade para seus adeptos; além de livros como a Bíblia, *Nisto cremos*, *Pedagogia adventista*, entre outros.

Para embasar o conceito de educação integral, buscamos os conceitos de Aristóteles e Platão, a quem devemos a influência grega da *paideia*, a partir do olhar dos autores Bortolini e Nunes (2018), Jaeger (1995) e Xavier (2016). Já Pestana (2014) divide o conceito de educação integral em dois aspectos: um sócio-histórico, ligado às dimensões cognitiva, estética, ética, física, social e afetiva, e outro contemporâneo, que busca a proteção social

do indivíduo. Pestana (2014) também apresenta os conceitos educacionais dos jacobinos, que defendiam o desenvolvimento pleno da criança. Já as noções relativas ao desenvolvimento harmônico sensorial, mental e moral do ser humano são herança de Rousseau, pensador europeu do século XVIII, citado por Lorenzon e Jorge (2011). Yus (2002) apresenta o conceito holístico de Miller (1997), em que a educação não é entendida apenas como uma dimensão intelectual, mas como algo necessário para uma melhor qualidade de vida. De fato, segundo Galvão (1994), Wallon propunha que não se pode privilegiar apenas esse aspecto da educação. Para Galvão (1994, p. 36), a escola naturalmente desenvolve domínios como “expressividade, emoção, gestualidade, movimento, representação mental, pensamento discursivo”.

Em relação à história da educação física, Arantes (2008), Oliveira (2004) e Capraro e Souza (2017) apresentam o cenário da educação física na história da educação brasileira, em especial, até o século XIX, sob a influência dos europeus. Gois Júnior (2000) apresenta o movimento europeu chamado de higienização como forte influenciador na educação física brasileira do século XIX. O movimento quebrou tabus na época, ao rebater a ideia de que o Brasil não crescia devido à miscigenação, colocando, em vez disso, a culpa no governo, que não tinha cuidados com a saúde do povo brasileiro. Com isso, a educação física se espalhou pelo país como uma resposta ao clamor higienista que dizia que a disciplina contribuiria para o fortalecimento das futuras gerações, construindo uma nação mais forte.

Diwan (2007) menciona a questão da eugenia no Brasil, no início dos anos de 1930, para a busca da raça pura, e a compara com a campanha eugênica americana em que havia uma preocupação em esterilizar todo tipo de sujeito indesejável na sociedade: latinos, negros e deficientes físicos. Capraro e Souza (2017) diferenciam higienistas de eugenistas, visto que os higienistas queriam focar no treinamento físico para melhorar a população, já os eugenistas queriam melhorar as boas características apenas dos considerados bem-nascidos. Valente e Almeida Filho (2016) comentam sobre a obrigatoriedade da disciplina “ginástica”, a partir de 1851, no Brasil, sendo que essa disciplina viria a ser a atual educação física.

Castro (1997) afirma que a disciplina já estava presente nas escolas militares do país, as únicas a oferecerem a formação de professores para essa disciplina. Por isso, todos os professores de educação física na década de 1930 ou eram militares ou civis treinados nas escolas dos militares. Na década de 1930, no Brasil, os professores de educação física tinham um consenso de que o objetivo da educação física era a educação integral do indivíduo, o que significava desenvolver o aluno de forma física, moral e intelectual.

Os documentos do MEC apresentam que a disciplina de educação física se tornou obrigatória em 1937 no país, com o nome “Educação Physica”. Com os militares em poder da disciplina e, mais tarde, em poder do país, a disciplina se tornou também obrigatória no Ensino Superior. De acordo com Monteiro (2014), seu enfoque era a formação para o trabalho braçal, para o exército e para o esporte

de alto rendimento. No caso das mulheres, a disciplina ajudaria na formação de mães fortes e saudáveis para gerarem filhos com as mesmas características. A obrigatoriedade se estabeleceu em 1969 e permaneceu até 1996. Essa obrigatoriedade provocou uma longa discussão que durou alguns anos após o regime militar, até que a nova LDB tornou a disciplina optativa.

No Unasp, a disciplina de educação física permaneceu até o início dos anos 2000. Em 2002, com a abertura dos cursos noturnos e a diminuição dos cursos de licenciatura de quatro para três anos, a disciplina foi retirada da matriz curricular e substituída por Princípios de Vida Saudável, passando de dois semestres para apenas um.

Vários autores fundamentam nossa discussão sobre sedentarismo, ao mostrarem os riscos e doenças que decorrem da ausência de atividade física, além de pesquisas relacionadas com a prática de atividade na infância e adolescência para diminuir a chance de sedentarismo na vida adulta e a obesidade. O sedentarismo no Brasil tem alcançado taxas muito altas, chegando a 45,9% da população brasileira, de acordo com o Ministério da Saúde (2015), o que apresenta o Brasil com uma taxa maior de sedentários que os Estados Unidos, com 40,5%.

Ceschini *et al.* (2016) discutem como motivar a população a se exercitar e alertam sobre a importância dessa prática começar ainda na infância. A influência dos pais pode auxiliar na adaptação ao exercício. Deve-se, inclusive, valorizar a prática do exercício físico na terceira idade para promover melhor qualidade de vida. Os benefícios da educação física só acontecem, de forma plena, para aqueles que

se exercitam por mais de seis meses contínuos. A motivação para o exercício por parte das mulheres centraliza-se, no entanto, na questão da aparência e da saúde. Para os idosos, a ênfase recai na saúde e no tratamento de alguma doença. Já os que gostam de praticar esportes se motivam pela competição e pelo reconhecimento social.

Após fazer o embasamento teórico da pesquisa, procurando delimitar os fundamentos da educação integral da educação adventista, a importância da saúde na mensagem da Igreja Adventista do Sétimo Dia e a relevância desse assunto em uma sociedade cada vez mais sedentária, fui a campo para entrevistar os alunos e professores, a fim de ver se minha hipótese se confirmava.

As entrevistas com professores e alunos foram feitas, em sua maioria, nos *campi* do Unasp: foram 79 professores e 400 universitários entrevistados. O resultado confirmou a necessidade de se considerar mais o aspecto do desenvolvimento físico no Ensino Superior, quer dentro ou fora do currículo. O discurso acadêmico de que a universidade não tem nenhuma obrigação com o aspecto físico pode ser verdadeiro apenas para instituições que não têm compromisso com a educação integral.

A instituição adventista está ciente disso e tem, em seu currículo, a disciplina de “Princípios de Vida Saudável” em todos os cursos (até 2018, exceto o curso de Matemática), com duração de um semestre. Para um grupo de professores e alunos entrevistados, essa disciplina caracterizava o desenvolvimento físico e, assim, a educação integral poderia ser uma realidade. Contudo, as entrevistas e a análise da

matriz curricular, ementa e plano de ensino mostraram que, apesar de alguns esforços individuais de professores na disciplina, a maioria dos alunos não conseguia ver essa disciplina como prática, sendo apenas mais uma disciplina teórica. Outra característica é que “Princípios de Vida Saudável” dura apenas um único semestre, enquanto as disciplinas religiosas estão presentes em todos os semestres, o que impossibilita um desenvolvimento harmônico, já que um lado tem mais espaço que o outro.

A dissertação também utilizou a pesquisa documental, quando analisou fontes de informação como as matrizes dos cursos de graduação no Ensino Superior adventista de São Paulo, para verificar a presença de disciplinas relacionadas à atividade física após a alteração na LDB de 1996. A pesquisa foi feita no site da IES, entre outubro de 2016 e junho de 2017. Para isso, acessei as matrizes anteriores e posteriores à revogação da obrigatoriedade da disciplina de educação física que estavam disponíveis no site e na secretaria da IES.

Também recorri a uma pesquisa de campo, com a aplicação de dois questionários para os alunos e professores do Ensino Superior, utilizando a ferramenta do Google Forms. A amostra de estudantes foi composta por 208 alunos residentes no campus (52%) e 192 alunos não residentes (48%); e por 79 professores, sendo 19 do Unasp-SP, 50 do Unasp e 10 do Unasp-HT. Entre os professores respondentes o destaque foi para os cursos de Engenharia Civil, Ciências Contábeis, Pedagogia e Comunicação Social, com mais de

10 professores participantes. Entre os alunos respondentes, foram 77 do Unasp-SP, 241 do Unasp-EC e 82 do Unasp-HT. Para a coleta de dados, criamos dois questionários, ambos com duas ênfases:

1. A importância do desenvolvimento físico para os docentes e discentes do Centro Universitário Adventista de São Paulo;
2. O atual envolvimento dos universitários e funcionários das instituições de Ensino Superior adventistas no estado de São Paulo, na prática de exercícios físicos com o incentivo da instituição.

A pesquisa com os professores e alunos envolveu perguntas abertas e fechadas, sendo que, para melhor análise das respostas obtidas com as perguntas abertas, o método utilizado foi a análise de conteúdo de Bardin (1977).

Como resultado da análise da matriz, identificou-se a ausência de disciplinas com teor prático ligadas ao desenvolvimento físico, sendo “Princípios de Vida Saudável”, a única disciplina que contemplava em sua ementa a questão da importância da atividade física, embora com um viés mais teórico, pois os planos de ensino apresentavam como metodologia de ensino aulas expositivas sobre saúde.

Sobre a pesquisa com alunos, a importância de começar a fazer exercícios antes do Ensino Superior se comprovou, visto que de

todos os que não praticavam exercícios antes do Ensino Superior (53 alunos), apenas um começou a praticá-los. Entre os 347 que disseram que praticavam exercícios antes dos 18 anos, 115 continuavam a fazê-lo e 216 disseram que haviam parado, sendo que, para 109 dos quais, o principal motivo era a falta de tempo. Quando perguntamos sobre a importância do desenvolvimento físico no Ensino Superior, 396 (99%) alunos disseram que consideravam importante e que, inclusive, o exercício os auxiliaria no desenvolvimento acadêmico.

A maioria dos universitários (84,75%) também reconheceu que o desenvolvimento físico não tem acontecido no Ensino Superior, sendo que 82% dos quais não acreditavam que a educação integral estava acontecendo no Unasp, justamente pela ausência da ênfase no aspecto físico. Já entre os docentes, 92,5% acreditavam que o desenvolvimento físico é importante durante o Ensino Superior, justificando seu posicionamento com referências aos benefícios que trazem à saúde e à qualidade de vida, ao seu papel no desenvolvimento integral e ao auxílio que dão ao desempenho acadêmico. No entanto, 70,9% dos professores também consideraram que o incentivo ao desenvolvimento físico não acontecia no Ensino Superior do Unasp. De fato, 51,9% dos professores não acreditavam que a educação integral estivesse acontecendo na IES. Para suprir essa falta, sugeriram uma mudança no currículo (26,4%), eventos e gincanas (17,6%) que envolvessem os alunos internos e externos nas atividades práticas, estudos desse item para uma melhor reforma de saúde (11,7%), promoção do desenvolvimento físico da mesma

forma que se promove o espiritual (5,8%), além de melhoria da estrutura e do foco no desenvolvimento integral.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

No mestrado, o trabalho em sala de aula foi muito bem realizado pela equipe de professores, com aulas expositivas, teóricas e práticas, apresentação de trabalhos e avaliações que contribuíram para o aprendizado. Além das disciplinas obrigatórias, foram oferecidas optativas para que pudéssemos direcionar nossa formação. Essa autonomia fez com que o currículo final de cada egresso fosse singular. Um corpo docente capacitado ministrou as aulas, com os melhores professores em suas respectivas áreas, disponíveis para esclarecer dúvidas. Apesar de termos aulas o dia inteiro, aproveitamos bem os momentos de aprendizado.

Quando se inicia o mestrado, é inevitável que o projeto de pesquisa e a dissertação sejam o foco de cada aluno e orientador. Por isso, ao mesmo tempo em que atividades paralelas vinham para auxiliar nessas fases e eram proveitosas, os trabalhos com temas à parte serviam para nosso enriquecimento cultural e acadêmico. A jornada se tornou algumas vezes muito pesada, pois o tempo que era necessário para os trabalhos de outras disciplinas, poderia ser aplicado para a escrita da dissertação.

O Mestrado Profissional em Educação do Unasp nos possibilitou encontrar e conhecer pessoas de áreas tão diferentes em uma mesma sala,

sendo que estávamos ali decididos a aprender e a sair com o título de mestre. Por isso, o contato com alunos de cursos diferentes foi um ganho para a troca de experiências em sala. Tive aulas com professores de outros cursos, como Letras, dos quais não tive o privilégio de ser aluno no tempo da graduação. Tudo isso veio a somar para minha formação.

A minha percepção quanto ao objetivo da educação adventista se fortaleceu, pois vi a necessidade de a educação integral se tornar uma realidade no Ensino Superior; contudo, estou trabalhando agora com a educação básica e, nesse nível escolar, somos mais atuantes quanto à educação integral. Ainda assim, nossa intenção é contribuir para que os aspectos físicos sejam valorizados tanto na educação básica quanto na faculdade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO MINISTERIAL DA ASSOCIAÇÃO GERAL DOS ADVENTISTAS DO SÉTIMO DIA. **Nisto cremos**. Tatuí: CPB, 2017.

ARANTES, A. C. A história da educação física escolar no Brasil. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 13, n. 124, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORTOLINI, R. W.; NUNES, C. A paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Revista Filosofia e Educação**. Campinas, v.10, n. 1, p. 21-36, jan./abr. 2018.

CAPRARO, A. M.; SOUZA, M. T. O. **Educação física, esportes e corpo: uma viagem pela história.** Curitiba: Intersaberes, 2017.

CASTRO, C. In corpore sano: os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, n. 2, p. 61-78, jan./jun. 1997.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO. **Manual do aluno (ONLINE)**. Engenheiro Coelho: Unasp, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3aImZZK>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

CESCHINI, F. L.; MIRANDA, M. L. J.; ANDRADE, E. L.; OLIVEIRA, L. C.; ARAÚJO, T. L.; MATSUDO, V. R.; FIGUEIRA JÚNIOR, A. J. Nível de atividade física em adolescentes brasileiros determinado pelo Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ). **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 24, n. 4, p.199-212, 2016.

CONFEDERAÇÃO DAS UNIÕES BRASILEIRAS DA IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA. **Pedagogia adventista**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2004.

DIWAN, P. **Raça Pura: ma história da eugenia no Brasil e no mundo.** São Paulo: Contexto, 2007.

GROSS, R.; GROSS, J. S. **Filosofia da educação cristã: uma abordagem adventista.** 2. ed. Tatuí: CPB, 2013.

GALVÃO, I. **Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon**. São Paulo: FDE, 1994. (Série Ideias, n. 20). Disponível em: <<https://bit.ly/2Xbh23i>>. Acesso em: 05 abr. 2020.

GOIS JR., E. **Os higienistas e a educação física: a história dos seus ideais**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LORENZON, E. A.; JORGE, L. G. A. A ideia de educação integral em Platão e Rousseau. **Revista Perspectiva**, Erechim, v. 35, n. 132, p. 7-17, dez. 2011.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PESTANA, S. F. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 24-41, jan./jun. 2014.

PORTES, L. A.; SILVA, N. C. V. O. Estilo de vida: fundamento adventista de saúde. **Revista Life Style**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 103-111, jun./dez. 2017.

SCHWARZ, R. W; GREENLEAF, F. **Portadores de luz: história da Igreja Adventista do Sétimo Dia**. Engenheiro Coelho: Unaspres, 2009.

STENCEL, R. **História da educação superior adventista: Brasil, 1969 – 1999.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista, Piracicaba, 2006.

THAYNER, J.; KIDO, E. Cognitive Genesis (CG): assessing academic achievement and cognitive ability in adventist schools. **Journal of Research on Christian Education**, v. 21, n. 2, p. 99-115, 2012.

VALENTE, E. F.; ALMEIDA FILHO, J. M. História da educação física, esporte, dança e lazer. *In: ATLAS do esporte no Brasil.* Rio de Janeiro: CONFEE, 2016.

WHITE, E. G. **Ciência do bom viver.** Tatuí: CPB, 2013.

XAVIER, A. N. História e filosofia da educação: da paideia grega ao pragmatismo romano. **Revista Dialectus**, v. 3, n. 9, p. 81-99, set./dez. 2016.

YUS, R. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

Capítulo 10



**REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA
NO MESTRADO PROFISSIONAL
E SEUS DESDOBRAMENTOS
PARA O DESENVOLVIMENTO
PESSOAL E PROFISSIONAL**

Gladmir da Veiga Santos
Elize Keller-Franco

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.197-210>

A OPÇÃO PELO MESTRADO E A ESCOLHA DO TEMA DE PESQUISA

A busca pelo Mestrado e o interesse pelo tema pesquisado estão relacionados à minha caminhada profissional na área educacional. Cursei como primeira formação o Bacharelado em Ciências da Computação e comecei a trabalhar na educação no final da década de 90, como professor de informática. À época, o surgimento dos computadores pessoais e da internet trouxe grandes expectativas a diversos segmentos sociais e despertou-se o consenso de que essas tecnologias deveriam ser aplicadas à educação, embora não se tivesse clareza de qual caminho deveria ser tomado. Nesse contexto, recebi o convite para trabalhar em uma escola, sem nunca ter atuado na área educacional e sem ter a devida formação para a docência. Após um ano como professor de informática na escola, fui convidado a trabalhar como vice-diretor, com a perspectiva de que, um ano depois, já deveria atuar como diretor escolar, o que de fato se consolidou. Assim, cheguei à administração educacional: sem formação na área pedagógica, contudo com grande desejo de desenvolver as atividades da melhor maneira possível.

Já nos primeiros momentos, percebi a dificuldade de trabalhar em um ambiente tão diverso, com saberes próprios, pessoas de formação tão diferente da minha, dificuldades com alguns alunos indisciplinados e com alguns pais que não compreendiam os propósitos reais da educação, necessidade financeiras, prédio que necessitava de manutenção, entre outras coisas. Na tentativa de compreender melhor o

cenário educacional e encontrar subsídios para o desenvolvimento das atividades inerentes à função, fiz especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional. Alguns conhecimentos apreendidos foram de grande valia; contudo, outros foram excessivamente teóricos e não espelhavam a realidade escolar que eu vivenciava.

Com o passar do tempo, consegui me adaptar e trabalhar de forma satisfatória no contexto educacional. No entanto, devido às exigências legais, busquei a graduação em Pedagogia para atender à legislação vigente e para melhor me preparar para a função. Novamente percebi que boa parte do curso de Pedagogia estava distanciada da realidade da função e, por isso, pouco atendeu a minha expectativa profissional. Em todo o curso, houve apenas uma disciplina na área de gestão educacional e essa abordou, na maior parte do tempo, temas políticos, geralmente transferindo ao governo a responsabilidade pelas dificuldades educacionais brasileiras.

As reflexões e desafios durante a minha jornada profissional despertaram o desejo de buscar um universo mais amplo, na expectativa de compreender melhor o papel da formação dos gestores e seus reflexos nas ações desenvolvidas por esses profissionais. É nessa trajetória pessoal e profissional que me interessei pelo Mestrado Profissional em Educação do Unasp e pela pesquisa com foco na formação do gestor escolar. Pode-se dizer que a pesquisa realizada se desenvolveu com a intenção de promover a reflexão sobre a formação, as práticas cotidianas e os desafios da profissão do gestor, tanto no contexto mais amplo da realidade educacional brasileira e, em especial, no contexto da rede que serviu de

cenário para esta pesquisa e onde se dá o exercício da minha profissão. Sobre tudo em um âmbito mais próximo, a pesquisa intencionou alcançar desdobramentos na esfera pessoal, voltados para a autoformação.

O PERCURSO DA PESQUISA: UM RELATO DO PROCESSO

Formar o profissional investigador, que questiona e problematiza a sua prática para melhor compreendê-la e transformá-la está entre as finalidades do Mestrado Profissional em Educação. Aqui, apresentamos agora um breve relato do processo da pesquisa, o trabalho completo pode ser encontrado em Santos (2018).

A temática da gestão escolar estava relacionada ao meu universo profissional, o que proporcionou um sentimento de envolvimento com a pesquisa. Contudo, devido à amplitude do tema e para direcionamento da investigação, fez-se necessária a problematização e delimitação da questão da pesquisa. No primeiro semestre do curso, a disciplina denominada Pesquisa em Educação possuía o objetivo de nos auxiliar a desenvolver um projeto de pesquisa. Nessa disciplina, dei os primeiros passos para problematizar e delimitar a questão da pesquisa. Depois da escolha da orientadora, ampliei a proposta do projeto.

Após a escolha do tema, delimitação e problematização do estudo, passamos ao desafio de definir os objetivos a serem alcançados com a pesquisa, pois estes dariam o direcionamento, ao definir os

possíveis caminhos a serem seguidos. Para tal, os objetivos voltaram-se para conhecer o que dizem os gestores da educação básica sobre a sua formação, as práticas que desenvolvem e os desafios da profissão, bem como promover reflexões sobre o campo da formação inicial e continuada dos gestores.

O tema era relevante porque, além de responder a um questionamento do pesquisador com base em sua vivência profissional, preenchia uma lacuna nos estudos e publicações com foco na formação do gestor escolar. Há, de fato, um amplo repertório de pesquisas e produções sobre a formação de professores, bem como muita atenção a eles dedicada nas políticas educacionais, ao passo que, em relação à formação de gestores, observa-se certo silenciamento nas políticas e uma defasagem nas pesquisas. Esse fato fica ainda mais evidente diante da complexidade da função gestora e da importância conferida a ela na articulação e na condução do processo educativo. De fato, o levantamento que realizei junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os indicadores “Formação do Gestor Escolar” e “Formação dos Professores” encontrou, entre os anos 2000 e 2016, 3.522 registros de estudos sobre a formação de professores enquanto que apenas 18 trabalhos sobre a formação do gestor escolar.

A rede educacional na qual ainda trabalho é uma rede de escolas particulares, de origem confessional, presente em 165 países, representada por 7.677 escolas, com mais de 95 mil professores e aproximadamente 1,8 milhão de alunos. Está presente no Brasil há 122 anos, onde conta atualmente com 478 unidades escolares, possuindo

cerca de 11 mil professores e 208 mil alunos. Para este estudo, um recorte tomou como universo de estudo as escolas situadas no estado de São Paulo, onde as escolas estão divididas em 8 regiões administrativas: Região Metropolitana abrangendo a região central e os distritos da região sudoeste da capital; Região Leste, envolvendo os distritos da zona leste da capital; Região Central, composta pelos municípios da região metropolitana de Campinas; Região Oeste, formada por municípios do centro-oeste e nordeste do Estado; Região Sudeste, compreendendo o Grande ABC e o litoral do Estado; Região Sul, abrangendo os distritos da zona sul da capital e sul do estado; Região Sudoeste, envolvendo os municípios de Sorocaba, Hortolândia, Tatuí e adjacentes; e a Região do Vale, compreendendo as cidades do Vale do Paraíba Paulista.

Em todo o estado de São Paulo, o sistema educacional sob estudo estava composto por 83 unidades escolares, 381 professores e cerca de 70.000 alunos. A rede estava organizada dessa maneira com o propósito de favorecer a gestão das escolas que a compõem; por isso, cada região administrativa possuía um gestor sob cuja responsabilidade ficavam as escolas que estavam inseridas em sua região administrativa. Além desse diretor regional, conhecido como secretário departamental de educação, cada escola possuía um diretor local sob cuja responsabilidade ficava cada unidade educacional.

O processo metodológico incluiu um estudo exploratório-descritivo. Os objetivos da pesquisa orientaram essa escolha para que pudéssemos conhecer aspectos da formação, práticas e desafios dos gestores. Conforme previam Triviños (2008) e Gil (2008), essa abordagem

permitiu que aprofundássemos os conhecimentos com foco em nossa realidade, o que possibilitou o levantamento das características, ideias, concepções e comportamentos de nossa população. De fato, o método exploratório se adequa muito bem aos estudos descritivos na área da educação e, por isso, nossa escolha permitiu delineamentos próximos dos acontecimentos e fatos de nossa realidade.

Como instrumento de pesquisa utilizamos um questionário online elaborado com apoio da plataforma Survio, que continha questões abertas e fechadas. O questionário se mostrou adequado devido às características da pesquisa de cunho exploratório, pelo número de respondentes envolvidos e por questões de acessibilidade, considerando a dispersão geográfica da população do estudo.

Enviamos o convite por e-mail aos 83 sujeitos da pesquisa (todos os diretores da rede pesquisada no Estado de São Paulo), 40 dos quais responderam ao questionário, representando 48,19% da totalidade. O questionário continha uma introdução com esclarecimentos aos participantes sobre os objetivos, métodos, potenciais riscos e benefícios, assegurando o anonimato dos respondentes e informando que o envio do questionário representava automaticamente o aceite em participar da pesquisa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o protocolo 2.066.491.

Estando claro o delineamento da pesquisa, passamos para a redação da dissertação. Um primeiro passo foi a construção do referencial teórico. Essa fase envolveu a busca e a leitura aprofundada de autores da área, dentre os quais: Paro (2000, 2011), Libâneo (2015) Libâneo ; Oliveira; Toschi (2012), Sander (2007) e Souza (2017), além da

legislação educacional. Essas referências orientaram a construção dos capítulos, um dos quais teve como título “Contextualização do estudo em questão: a gestão escolar no Brasil”. Nesse capítulo, fizemos um resgate dos marcos históricos e legais da gestão escolar no Brasil, das concepções de gestão escolar que influenciavam e embasavam a função, bem como a configuração do processo da formação do gestor. Outro capítulo do referencial teórico recebeu como título “Referentes para a formação de gestores”, no qual inventariamos os indicadores defendidos na atualidade para a formação desse profissional.

O aprofundamento teórico adquirido na revisão da literatura forneceu as bases para a pesquisa de campo, em especial para a análise dos dados. Como procedimento para análise, utilizamos um processo estatístico descritivo com informações sobre o perfil e a experiência profissional dos gestores, inclusive sua formação acadêmica, práticas, concepções e desafios. Os resultados da pesquisa estão em Santos (2018). Por uma questão de espaço, bem como em atendimento à proposta desta publicação, optamos por não os apresentar neste momento.

Como considerações finais, a pesquisa sinaliza que a formação dos gestores demanda estudo e reflexão. Além disso, deveria ocupar um lugar mais relevante nas políticas educacionais. No que diz respeito à formação inicial, os principais desafios estariam relacionados ao distanciamento entre os assuntos abordados nos cursos e a realidade escolar, causando um estranhamento entre a teoria e a prática. Esse contexto aponta para alguns referentes

que deveriam orientar esses cursos, entre eles destacando-se a necessidade de o currículo estar direcionado para áreas mais próximas à atuação do gestor escolar e ser organizado para melhor aproximar-se da realidade cotidiana da escola.

Decorrente desse contexto e proveniente de concepções tácitas, outro desafio seria desmistificar a crença de que a formação do gestor se dá a partir da prática e da experiência, percepção essa que leva a uma baixa valorização da formação inicial. A formação pela prática, a tradicional prática artesanal da reprodução do ofício, ocupou um modo bastante representativo de formação nos primeiros períodos da educação brasileira, sem ter deixado de existir nos períodos posteriores. Embora a formação prática tenha seu valor, não se pode deduzir, diante da complexidade da profissão, que os saberes advindos somente da prática sejam suficientes e que não há necessidade da formação acadêmica. Segundo Tardif (2008), os saberes para os profissionais da educação são oriundos de várias fontes, entre elas a associação entre os conhecimentos adquiridos pela formação acadêmica e as experiências advindas da trajetória do trabalho. Daí a necessidade de atribuímos mais importância à formação inicial dos gestores.

Esse panorama da formação inicial chama atenção para a relevância da formação continuada dos gestores e aponta para dois direcionamentos importantes: o investimento em programas de formação para gestores iniciantes e programas de desenvolvimento contínuo ao longo da carreira. No caso da realidade desta pesquisa,

a insatisfação com a formação inicial que os entrevistados manifestaram, o fato de vários gestores assumirem a função sem possuir experiência prévia no cargo, ou ainda sem experiência na docência, bem como a opção por uma formação em outras áreas que não na educação e o fato de muitos dos gestores que ocupam a função não terem obtido a sua formação em instituições da rede e, portanto, possuírem uma menor aproximação com os princípios filosóficos da instituição, apontam para a relevância de um programa de formação para gestores iniciantes.

De forma semelhante, a análise dos dados sugeriu a necessidade de fortalecimento dos programas de formação continuada dos gestores, seja em função da complexidade da área educacional, que exige constante atualização frente às mudanças, seja pela necessidade de um alinhamento das concepções de gestão, uma vez que a análise revelou um predomínio da concepção técnico-científica. Por outro lado, ficou também evidente que existia a necessidade de promover a construção participativa do projeto pedagógico.

A pesquisa problematizou a formação dos gestores e vinculou a discussão ao perfil, experiência, práticas, ações e concepções desses agentes. Não esgotamos, porém, o tema proposto. Ao contrário, recomendamos a continuidade de pesquisas com outras abordagens, como as de caráter colaborativo, que possibilitem olhares ainda mais próximos da realidade dos gestores escolares e que possam dialogar mais de perto com as reais necessidades desses profissionais. Entretanto, restam-nos o otimismo e a

esperança de que os dados e nossas reflexões sobre eles venham a contribuir para que os processos formativos dos diretores escolares sofram melhorias, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, e que também recebam maior atenção nas discussões voltadas para um ensino de qualidade.

IMPLICAÇÕES E DESDOBRAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

O Mestrado Profissional em Educação possibilitou a confirmação de conhecimentos já adquiridos, mas principalmente a aquisição, ampliação e aprofundamento de conceitos relacionados à área de atuação. Tal condição foi alcançada dentro de um ambiente acadêmico extremamente favorável à pesquisa científica. Para isso, ressalto a importância do currículo (disciplinas e conteúdo programático), que nos possibilitou um aprendizado significativo e transformador. Inicialmente, o desafio era a necessidade evidente de aprender a pesquisar e de saber expressar nossas percepções, intenções e indagações em uma linguagem científica, com o embasamento dos autores da área. Contudo, a dinâmica da maioria das aulas, as atividades propostas, as discussões e interações com os colegas foram essenciais para nosso desenvolvimento.

Além disto, houve sempre entre os colegas um clima muito favorável de compartilhamento mútuo de informações. A amizade que desenvolvemos durante este tempo de estudos ainda provoca sentimentos de saudade e nos traz muito boas recordações. Estudamos, pesquisamos, aprendemos e crescemos juntos. Esta mesma percepção se refere aos nossos professores e orientadores, aos quais somos profundamente gratos pela paciência, dedicação e comprometimento com nosso aprendizado. Faltam-me palavras para descrever a importância da minha orientadora nesse processo: suas correções, orientações, humildade e dedicação. Suas falas foram verdadeira inspiração que ajudaram a mudar nossa percepção e influenciaram profundamente o meu profissionalismo.

Uma das principais contribuições da pesquisa se deu no âmbito da autoformação por meio da tomada de consciência sobre a necessidade de novas proposições para o exercício da gestão. O Mestrado Profissional em Educação me possibilitou uma maior reflexão sobre as minhas práticas profissionais que, devido à natureza da formação e ao percurso profissional tendiam para a concepção técnico-científica. O conhecimento histórico e legal do desenvolvimento da gestão escolar, seus conceitos, concepções e práticas, o contato com as pesquisas da área, possibilitaram não só aprofundamento teórico, mas despertaram a decisão consciente de ponderar sobre novos pressupostos da gestão educacional, o que trouxe, assim, maior clareza quanto ao significado do meu papel, na unidade escolar, como gestor educacional.

Dessa forma, valho-me de Nóvoa (2002) para considerar que uma das principais colaborações da pesquisa aconteceu no contexto da autorreflexão e autoanálise, proporcionando fundamentos para a autoformação, o que provocou reflexos na redefinição da minha formação e práxis como gestor educacional.

REFERÊNCIAS

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, V. H. Escolha e formação do diretor escolar. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 6, n. 14, p. 36-50, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2wJU8FG>>. Acesso em: 28 out. 2017.

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

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória de sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 421-447, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2XxIDvX>>. Acesso em: 24 out. 2017.

SANTOS, G. D. V. **A formação do gestor escolar e os desafios da atuação profissional**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Mestrado Profissional em Educação, Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2018.

SOUZA, A. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2RFgkI2>>. Acesso em: 24 out.2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

Capítulo 11



MARCAS DA VIDA E A LOGOMARCA DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA

Heber Ferreira de Oliveira
Gildene do Ouro Lopes Silva

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.211-226>

MARCAS DA VIDA

Quando alguém busca um mestrado, sua mente se dirige não só para os desafios a serem superados, mas também para o alvo da conclusão do curso e a expectativa de seu valor para o desenvolvimento profissional. Afinal, essa titulação traz a esperança de uma ampliação da empregabilidade, uma melhora da autoestima e respeito próprio, o reconhecimento da sociedade e a agregação de conhecimento e autonomia.

Esse contexto me despertou o interesse em participar do processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) em 2016. A isso se somou a possibilidade de patrocínio integral de minha instituição empregadora. Assim, criei coragem e passei a acreditar que conseguiria superar os desafios do cotidiano acadêmico na pós-graduação. Além disso, a coerência da instituição em relação à aplicação de uma filosofia educacional na qual acredito e a oportunidade de conciliar o estudo com a jornada de trabalho, tudo isso me fez prever que essa experiência acadêmica muito contribuiria para o meu desenvolvimento profissional.

Logo, porém, descobri que me enganara acerca de alguns importantes aspectos. O primeiro engano foi imaginar que a experiência de ter escrito e publicado quatro livros paradidáticos simplificaria a tarefa de escrever resenhas, resumos e a dissertação. Mesmo ciente de que a pesquisa acadêmica exige rigor científico, ainda tinha a sensação de que tal rigor não constituiria nenhum tipo de grave empecilho à minha escrita. Outro engano ocorreu em relação à qualidade e

quantidade de tempo que eu imaginava que os estudos me exigiriam. Tempo? Sempre o temos de sobra! Tanto que o desperdiçamos com frequência. Assim, planejava usar as noites de domingo e, se necessário, as de sábado. Mais um equívoco. O tempo jamais foi suficiente para cumprir todas as exigências acadêmicas. À medida que as leituras aconteciam, a escrita se tornava mais lenta e as ideias, mais confusas. Além disso, ainda tinha que elaborar sumários e resenhas, apresentar seminários e redigir o texto da dissertação.

A escolha do tema da dissertação partiu da entrevista no processo seletivo. Nela fui desafiado a refletir sobre um assunto que ainda me parecia confuso. Minha maior preocupação era que ele fosse do meu interesse, que promovesse um crescimento profissional e aderisse às linhas de pesquisa do curso. Assim, foi necessária certa negociação quando a orientadora me fez a primeira sugestão. Com o interesse despertado, fiz as primeiras leituras para conhecer as pesquisas já realizadas a respeito do assunto, pois era preciso entender melhor como problematizar o tema. Parti, portanto, em busca de questionamentos de situações localizadas no escopo da temática, que eu pudesse investigar.

Nesse contexto, fiz uma viagem ao passado, resgatando o fato de que nasci em um sítio no Mato Grosso do Sul, de onde me mudei para São Paulo aos seis anos de idade, com meus pais e duas irmãs. O objetivo da mudança era nos oferecer uma herança que perdurasse: a educação. Era o ano de 1968, período anterior a importantes mudanças na área educacional e nossa primeira escola foi o atual Colégio Adventista Ellen White.

Após 15 anos de estudo, graduei-me em teologia e recebi, em 1983, o convite para atuar como professor de ensino religioso na mesma escola onde aprendera as primeiras letras. Posteriormente, tive a oportunidade de trabalhar em outras funções no mesmo sistema educacional adventista.

Naquela época, os alunos vinham para a escola uniformizados, com uma logomarca estampada no uniforme. Pouco tempo atrás, participei de um evento organizado com intuito de apresentar o significado da logomarca brasileira da educação adventista para aproximadamente 400 educadores que atuavam nessa rede de ensino. Nesse encontro, observei que a maioria dos colegas demonstravam que não tinham conhecimento sobre a história e o significado dessa logomarca, mesmo os professores e gestores que já tinham vínculo institucional por muitos anos.

Percebi, então, que, no contexto das instituições educacionais, a marca não tem sido tema que exija uma significativa atenção. Como gestor escolar em unidades escolares da rede educacional adventista, percebi a escassez de ações para instruir sobre a marca e o seu significado, bem como o registro de como foi o seu surgimento e desenvolvimento. Sendo assim, surgiram as seguintes indagações: só aqueles que vivenciaram a história e compartilharam ações promotoras de divulgação da logomarca percebem o seu significado? Ou não lhe atribuem significado por falta de informações sobre o significado da logomarca? Ou receberam instruções a respeito, mas não lhe atribuíram sentido? Ou as informações não foram suficientes para que compreendessem o que significa a logomarca?

Atualmente exerço a função de diretor escolar no estado de São Paulo, uma das regiões administrativas da rede educacional adventista. Conheço bem o desenvolvimento da logomarca da rede educacional adventista no Brasil, na qual estudei desde a infância. Esse fato marcou a minha vida e me levou ao desafio de, com o apoio de minha orientadora, estudar essa logomarca no mestrado profissional em educação.

A PESQUISA

A dissertação recebeu em definitivo o seguinte título: “Logomarca da Educação Adventista no Brasil: percepções e discussões”. O objetivo primário do estudo foi analisar as percepções acerca da construção da logomarca da educação adventista no Brasil. Os objetivos secundários incluíram analisar documentos que indicassem o desenvolvimento da logomarca no Brasil e descrever as percepções de pessoas que vivenciaram o processo de sua construção e que concordaram em participar do estudo.

A revisão de literatura privilegiou autores como Aaker (1998; 2011; 2015); Cantali e Queiroz (2013); Falkenbach (2007); Keller e Machado (2006); Kotler (2003); Ramezanalí (2006); e Redaelli (2004), entre outros. Um dos pontos que a revisão de literatura discutiu foi a origem das marcas comerciais na Revolução Industrial como forma de identificar e diferenciar um produto ou serviço, por causa da massificação de produtos que acirrou a concorrência. A identificação dependia de um nome, sinal, desenho, palavra ou slogan (AAKER, 1998; REDAELLI, 2004).

Com a compra e venda de empresas, no fim da década de 1980, a marca adquiriu ainda mais importância, devido à necessidade de calcular seu valor para o balanço contábil, pois passara a fazer parte do patrimônio. Com isso, as marcas passaram a ter influência na distribuição de lucros, nos preços dos produtos e serviços, e na negociação da empresa (RAMEZANALI, 2006; KELLER; MACHADO, 2006; FALKEMBACH, 2007; REDAELLI, 2004).

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa que serviu para associar seu objeto à vivência dos envolvidos no processo sob estudo, permitindo que o pesquisador tomasse conhecimento da realidade e interpretasse os valores que haviam levado o pesquisado a estabelecer relações com tal objeto (LIMA, 2018). Por isso, é possível dizer que a investigação levou em conta o ponto de vista dos participantes. Dessa forma, a abordagem qualitativa foi fundamental para a construção e desenvolvimento da pesquisa.

O contexto para a realização da investigação sobre a logomarca institucional foi a rede educacional particular mantida pela Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD), que está presente em 215 países, sendo sua sede mundial localizada nos Estados Unidos. No Brasil, a Divisão Sul-Americana (DSA), com sede em Brasília, é o escritório regional para administrar a rede adventista de educação em vários países sul-americanos. A DSA compõe-se de 16 uniões, sendo oito delas no Brasil e outras oito nos demais países sob sua administração (SDA, 2017).

Tanto a análise de documentos históricos pertinentes, quanto as entrevistas semiestruturadas com três gestores e um empresário que

tiveram vínculo com a educação adventista por um período superior a vinte anos forneceram os dados para a análise. A escolha dos respondentes obedeceu aos critérios de terem participado do processo de desenvolvimento da marca e estarem em condições de saúde mental, com lucidez e disponibilidade para serem entrevistados. As entrevistas foram gravadas e transcritas. A média do tempo dos gestores entrevistados com relação a sua atuação em instituições adventistas foi de 40 anos, sendo que um deles atuou por 58 anos.

Os dados também foram coletados de documentos históricos como fotos, desenhos, boletins informativos e um manual da instituição sobre a logomarca. Alguns desses materiais faziam parte dos arquivos pessoais dos entrevistados. Os demais documentos pertenciam ao acervo do Centro de Pesquisa Ellen White do Brasil, situado no Unasp.

A análise dos dados teve início com uma leitura do material coletado e do conteúdo das entrevistas. As informações relativas aos objetivos da pesquisa foram selecionadas e organizadas cronologicamente. Com base nesses dados e nas entrevistas, emergiu o texto descritivo sobre a origem e o desenvolvimento da logomarca da educação adventista no Brasil.

Vários aspectos históricos tiveram relevância para o desenvolvimento da marca. A IASD abriu sua primeira escola no Brasil, em 1896, na cidade de Curitiba, professando os mesmos ideais e princípios dos pioneiros norte-americanos. No ano de 1969, a IASD alcançou 341 escolas no Brasil, o maior número desde a abertura da primeira unidade. Contudo, a nova legislação educacional que entrou

em vigor em 1971, freou esse crescimento, levando ao fechamento de 101 escolas até o ano de 1973, pois essas escolas não atendiam, minimamente, à nova legislação. A situação exigiu atitudes concretas para a transformação da escola primária de quatro anos na escola fundamental de oito anos, conforme descrevia a lei (SANTOS, 1972).

Para Azevedo (2003), o novo sistema de ensino implantado no país, em 1971, exigiu mais aporte financeiro e mais apoio da liderança da IASD em todos os níveis. Entre as medidas para enfrentar a crise, foi criado um fundo de educação com o objetivo de criar reservas para investimento nas unidades escolares existentes e abertura de novas unidades, de acordo com a Lei 5692/71.

Outra ideia concebeu a criação de uma marca consoante uma visão moderna de comunicação. Assim, em 1974, criou-se a primeira logomarca oficial que possuía, em sua composição, os seguintes elementos: mãos, livro aberto e chama. Seguindo o raciocínio de padronizar as escolas, criou-se, em 1978, uma bandeira e, no ano seguinte, um uniforme-padrão, que logo foi adotado em todas as escolas adventistas do Brasil. Em 1987, a logomarca sofreu uma pequena alteração, mantendo-se os mesmos elementos, mas com o acréscimo da frase “Escola Adventista, Educação Integral”.

Em 1989, uma nova bandeira, originária da UEB (União Este-Brasileira da IASD) e acrescida da logomarca que havia sido alterada em 1987, substituiu a anterior, sendo oficializada para todo o território nacional e da DAS, tendo sido adotada massivamente, a partir da década de 1990 (AZEVEDO, 2000). Contudo, foi apenas em 1991 que a sede sul-

americana da rede educacional tornou oficial a logomarca para todos os países sob sua jurisdição, sendo adotada, pouco a pouco, pelas nações vizinhas. Ela permaneceu como a marca oficial da instituição até 1999. A DSA, no ano 2000, fez uma atualização na logomarca, seguindo a nova logomarca mundial da IASD. Foram acrescentados a cruz e um globo implícito, mantendo as mãos, a Bíblia aberta e a chama. A marca da rede educacional, apesar da modernização, ficou bem próxima da criada em 1974 (AZEVEDO, 2000; 2002).

Em 2016, a rede educacional adventista no Brasil completou 120 anos. Para marcar esse evento histórico, a logomarca recebeu uma faixa comemorativa alusiva à data. Entretanto, a sede mundial da mantenedora fez, em 2017, uma pequena atualização em sua logomarca, adotando uma fonte criada especialmente para a IASD. Sendo assim, a marca da educação adventista na América do Sul também sofreu uma pequena mudança, com a alteração da fonte de acordo com a Figura 1.

Figura 1 – Logomarca após a alteração da fonte em 2017



Fonte: Casa Publicadora Brasileira

Quanto ao significado dos elementos que compõem a logomarca da educação adventista e sua relação com a missão e visão institucionais, pode-se dizer que expressam os princípios filosóficos e metodológicos que guiam o currículo, as práticas docentes e tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem dos alunos, uma vez que busca refletir, de forma clara e a partir dos princípios bíblicos, sua visão de mundo, de sociedade e de ser humano.

O livro aberto simboliza a Bíblia, fundamento epistemológico da rede educacional adventista. O fato de o livro estar aberto sugere que a Bíblia é aceita como a Palavra de Deus e como tal deve ser lida (AZEVEDO, 2000). A chama representa o Espírito Santo, a quem os adventistas consideram como seu orientador e guia. As três linhas em cada lado da chama representam o desenvolvimento integral do aluno, nos aspectos físico, mental e espiritual. Os fatos de as linhas circundarem um globo implícito sugere que a educação adventista tem a missão de compartilhar o evangelho com o mundo todo (AZEVEDO, 2000). A cruz simboliza a salvação, sendo que sua posição central no desenho destaca que a morte de Jesus é o centro da fé e do sistema de ensino adventista (AZEVEDO, 2000). As mãos constituem o símbolo da proteção de Deus, que sustenta o mundo e cuida dos educadores e alunos, mas também representam o cuidado dos professores para com os estudantes (AZEVEDO, 2000). As linhas do topo do desenho sugerem um movimento para o alto, representando a ressurreição e ascensão de Jesus para o céu, além de apontar para a esperança em Seu retorno (AZEVEDO, 2000).

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

No primeiro dia de aulas do Mestrado, tiraram uma foto dos ingressantes. Se fosse possível tirar, naquele momento, uma foto do interior de cada um, perceberíamos grandes mudanças em todos nós após a conclusão. Aprendemos muitas novidades e nos aprofundamos em várias áreas. As aulas de filosofia e educação na contemporaneidade nos colocaram em contato com pensadores da antiguidade e da atualidade, contribuindo para o desenvolvimento de nosso pensamento reflexivo e também crítico. As resenhas e reflexões que escrevemos ajudaram no questionamento e na internalização de conceitos e conteúdos.

Fundamentais para o progresso do mestrando durante o curso, as disciplinas de pesquisa em educação e seminário de orientação de pesquisa foram ferramentas que facilitaram a escrita da dissertação. O lembrete marcante, enquanto escrevíamos a nossa dissertação sempre foi: “quando travar na escrita, descansem lendo”!

As duas disciplinas avaliação e práticas interativas contribuíram para que estabelecêssemos a relação entre teoria e prática, uma vez que enfatizaram a vivência em sala de aula, o que corroborou a fala da aula inaugural: “Teoria e prática unidas harmonicamente para o serviço”.

O estudo das inteligências múltiplas e do pensamento, propiciado na disciplina de práticas educacionais no contexto da educação integral foi bastante enriquecedor. Além disso, escrever suas resenhas foi um aprendizado adicional, como um treino no decorrer do semestre.

A orientação desde o início do curso e sua continuação além da defesa foi coisa de pai para filho, como se estivéssemos aprendendo a andar de bicicleta ou sendo alfabetizados em nosso primeiro ano escolar. A orientadora teve presença constante, especialmente nas horas cruciais, como na definição do tema, nas dificuldades para encontrar bibliografia correlata, nas horas e dias angustiantes que antecederam a defesa e após as observações da banca.

Aprendemos, com os professores, coisas simples (para eles), como pesquisar em base de dados e organizar o currículo Lattes, e outras mais complexas, como escrever acadêmica e cientificamente. Em dois anos de curso, apesar de alguns períodos de ausência momentânea no local de trabalho, crescemos profissionalmente como nunca antes. As aulas, leituras, metodologias e apresentações mudaram nosso modo de ver, nossa maneira de agir e, ainda, nossa prática profissional. Nós nos tornamos mais humanos e mais pensantes, mais reflexivos e confiantes.

Chegamos à aula inaugural com a convicção de que estávamos fazendo história. Hoje a certeza se confirmou: escrevemos um capítulo memorável na história, que jamais será esquecido! Isso nos faz lembrar a bondade da Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação em seu discurso inicial, quando declarou, olhando para nós - carvões assustados e expectantes - almejando a transformação: “Vocês são diamantes para nós”. O processo de transformação aconteceu pelo esforço e dedicação dos discentes, bem como pela capacidade e habilidade do corpo docente em garantir que os alunos adquirissem autonomia de pensamento para o diagnóstico situacional. Tal autonomia tem nos auxiliado na análise

e busca de informações para a tomada de decisões, o que nos permite continuar aprendendo ao longo de toda a vida, rompendo com modelos tradicionais que colocam os alunos apenas como “agentes passivos” do processo educativo e propondo novos formatos de atividades presenciais e virtuais, tais como: seminários, estudos de caso, projetos, visitas técnicas e fóruns de discussão.

Além disso, os professores procuraram integrar as atividades didáticas com as questões institucionais, possibilitando que a formação gerasse conhecimentos que contribuíssem para mudanças efetivas nas práticas e nos contextos de trabalho dos participantes. Incentivaram sistemática e permanentemente a busca de informações, a análise crítica e a proposição de práticas inovadoras contextualizadas no âmbito da docência e da gestão educacional. Finalmente, ajudaram-nos a refletir sobre as experiências e os conhecimentos no processo de formação e a compartilhá-los por meio de trabalhos teórico-práticos em equipe.

REFERÊNCIAS

AAKER, D. **Marcas: brand equity**, gerenciando o valor da marca. São Paulo: Negócio, 1998.

AZEVEDO, R. C. **Manual dos padrões de identificação da logomarca da educação adventista**. Brasília: Itamarati, 2000.

AZEVEDO, R. C. **Plano Brasil 2010: plano decenal de educação da Divisão Sul-Americana**. Engenheiro Coelho: Imprensa Universitária Adventista, 2003.

CANTALI, F. B., QUEIROZ, D. D. Marcas e operações societárias: o valor dos intangíveis nas fusões e incorporações. **Revista Síntese Direito Empresarial**, São Paulo, v. 6, n. 32, p. 101-130, 2013.

FALKENBACH, C. M. **O valor da marca em instituições de ensino: o caso do Colégio Riachuelo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Marketing) – Faculdade de Economia, Universidade do Porto, Porto, 2007.

KELLER, K. L.; MACHADO, M. **Gestão estratégica de marcas**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

KOTLER, P. **Marketing de A a Z**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

LIMA, P. G. Pesquisa qualitativa: bases históricas e epistemológicas. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 5-17, jan./abr. 2018.

RAMEZANALI, M. **Gestão da marca e desempenho de marketing em instituições de Ensino Superior da associação catarinense das fundações educacionais – ACAFE**. 2006. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, 2006.

REDAELLI, E. J. **Criação do valor da marca em uma instituição de ensino: estudo de caso de uma universidade comunitária.** 2004. Dissertação (Mestrado Profissionalizante) – Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SANTOS, F. X. A escola modelo: nosso momento histórico. **Departamento de Educação da União Sul-Brasileira da Igreja Adventista do Sétimo Dia**, São Paulo, v. 6, n. 1, 1972.

SDA, General Conference of Seventh-day Adventist. **Seventh-Day Adventist world church statistics.** Silver Spring: Office of Archives, Statistics, and Research, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2RdW0xa>>. Acesso em: 22 set. 2018.

Capítulo 12



**EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO:
DESAFIO DA GESTÃO
EDUCACIONAL QUANTO
À PERMANÊNCIA DO
DISCENTE NA MESMA ESCOLA**

Jeferson Elias de Souza
Gildene do Ouro Lopes Silva

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.227-242>

CENÁRIO DE FORMAÇÃO

A mudança nos rumos da carreira profissional, a dedicação à gestão escolar, a vontade de conhecer mais do universo educacional, a percepção da necessidade de ampliação na formação acadêmica limitada à especialização, a procura de um curso para continuar estudando, foram os fatores motivadores da minha busca por um programa de pós-graduação, mais especificamente o Mestrado Profissional em Educação.

Logo percebi os primeiros desafios que teria que enfrentar para concretizar o plano de ingressar no mestrado: tinha consciência das responsabilidades profissionais que eu havia assumido; da dificuldade de conciliar entre minha dedicação exclusiva ao trabalho com os estudos; e da necessidade de me atualizar teoricamente, uma vez que o meu distanciamento da academia podia limitar o conhecimento indispensável para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa que atendesse ao rigor científico que o programa *stricto sensu* exigia. O primeiro passo, porém, era conseguir a aprovação no processo seletivo e o acolhimento da intenção do objeto de estudo, com vistas à articulação com as linhas de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). O segundo passo foi compreender a proposta nessa modalidade de Mestrado, que visa a uma articulação entre a pesquisa e a prática profissional, de modo que o interesse pelo objeto de estudo tivesse sua origem na compreensão e na análise das questões relacionadas com a realidade profissional.

Finalmente, restava-me encontrar possíveis caminhos para intervir nesse contexto na busca de melhorias e aperfeiçoamento.

A escolha do tema para o projeto de pesquisa surgiu a partir dos questionamentos, no contexto profissional, quanto ao exercício de diferentes funções administrativas em uma rede educacional confessional. Eu tinha a percepção empírica de que práticas administrativas adequadas, a busca pela qualidade pedagógica, as melhorias na estrutura física e outros fatores importantes deveriam ser elementos motivadores do crescimento no número de alunos matriculados. Nessa direção, a formação continuada dos docentes e a inovação (com a utilização de novos materiais, novas propostas educacionais e novas ferramentas tecnológicas de ensino) poderiam ser aportes para a melhoria da qualidade no ensino (VISEU, 2014).

Inicialmente, eu tinha apenas a convicção de que os gestores escolares apreciariam saber mais sobre os motivos de permanência dos alunos em suas unidades educacionais ao longo de todo um ciclo de estudos. Essa permanência, popularmente conhecida nos meios administrativos educacionais como fidelização ou lealdade, provoca a preocupação quase que constante com as matrículas, seja na busca por novos alunos, seja na continuidade daqueles que já estão matriculados.

Apresentei as primeiras ideias tímidas sobre a temática e o problema da pesquisa por ocasião do cumprimento de uma das etapas do processo seletivo: a entrevista realizada com os docentes do curso, uma das quais se tornou a minha orientadora. No entanto, seguia o desafio

de problematizar e argumentar as questões relacionadas ao tema, caso conseguisse o ingresso no curso como aluno regular.

O momento da entrevista me aventou novas possibilidades. Aquela ideia incipiente, ainda incerta em muitos aspectos, redundou em possibilidades interessantes. Os professores, especialmente minha orientadora, e os colegas me ajudaram a burilá-la, construí-la e reconstruí-la ao longo do programa. As aulas, os encontros do Grupo de Pesquisa Aprendizagem, Práticas Docentes e de Gestão Escolar (GPADE), as reuniões de orientação formal, as conversas informais, as leituras direcionadas e as longas horas da busca por referências bibliográficas com autores de livros e artigos, contribuíram para o desenvolvimento toda uma construção teórica que possibilitou o desenvolvimento de uma pesquisa sobre a compreensão da lealdade quanto à permanência discente em uma instituição confessional de educação básica.

DESENVOLVIMENTO E ACHADOS DA PESQUISA

A pesquisa objetivou analisar os motivos para a lealdade quanto à permanência discente na educação básica, ao longo de seu percurso formativo, em uma região administrativa situada na região do Distrito Federal pertencente a uma rede confessional de educação. Inicialmente, os dados coletados nas unidades escolares dessa região por meio de uma pesquisa nos registros escolares das matrículas, revelaram uma evasão

média de 63,9% em quatro anos (2014 a 2017), após serem excluídos os discentes que deixaram cada unidade educacional por terem concluído o ciclo de estudos. Desse modo, esses números desfavoráveis confirmam a importância deste estudo.

Os motivos para a lealdade quanto à permanência em uma escola foram analisados na percepção dos discentes e seus responsáveis, dos gestores e professores. Também foram identificados os motivos predominantes para a lealdade e comparados os motivos indicados pelos diferentes grupos de participantes.

Para a fundamentação teórica, iniciamos a busca em algumas bases de dados (Proquest, SciELO, Periódicos CAPES, BDTD) para a localização de artigos, teses e dissertações que apresentassem pesquisas anteriores relacionadas ao tema, além de uma bibliografia indicativa da literatura impressa pertinente. A pesquisa bibliográfica revelou uma prevalência maior nos estudos relacionados à permanência de alunos em instituições de ensino superior. Só um número reduzido de estudos se voltava para as instituições de educação básica. Além da pesquisa na área educacional, verificamos também a necessidade da busca em outras áreas como administração e marketing, cujos autores se especializavam nas pesquisas sobre a fidelização, lealdade, satisfação e outras questões relacionadas. Embora fosse necessário considerar as profundas diferenças entre as aspirações, práticas e resultados do meio educacional em relação a outros setores de atividades convencionais, tomei os devidos cuidados para não desconsiderar a missão, visão e objetivos educacionais propostos

pela filosofia educacional que norteia as práticas de ensino e gestão escolar da rede de ensino escolhida para este estudo.

Termos como “serviços”, “qualidade”, “satisfação” e “lealdade” passaram a representar novas contextualizações. A satisfação que alunos e familiares demonstravam pelos serviços prestados pela escola poderia advir de sua qualidade, o que resultaria em sua lealdade, traduzida como permanência dos alunos em uma mesma escola ao longo de todo um ciclo de estudos.

Entre os termos e autores pesquisados, destacamos a conceituação e a caracterização dos serviços feita por Kotler (1998), complementada de modo detalhado por Grönroos (2003). Carvalho e Berbel (2000) tratam da diferenciação desses serviços e de seus resultados quando aplicados às demandas educacionais. Tardif (2011) apresenta a distinção entre o que se passa no meio industrial daquilo que acontece na escola. Grönroos (2003) e Kotler (1998) também abordam, em detalhes, as questões da satisfação e da permanência do usuário em relação a um serviço prestado. Tschohl e Franzmeier (1996), Oliver (1997) e Mckenna (1999) confirmam a importância da satisfação do cliente para a fidelização. Os estudos de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985), Morgan e Hunt (1994), Grönroos (1995), Fornell (1996) e Oliver (1997) nos serviram de modelo. Pesquisamos também as questões da qualidade e do comprometimento resultante, conforme o tema é abordado por Brondmo (2001), Duffy (2002) e Menezes (2005). Quanto à questão da lealdade, estudamos as pesquisas de Gitomer (1998), Sheth e Sobel (2001) e Reichheld (2002), entre outros.

A leitura desses autores nos orientou na construção da fundamentação teórica deste estudo de natureza descritiva e exploratória. Para a coleta de dados, houve a participação de 338 discentes matriculados no ensino fundamental I, 552 discentes matriculados no ensino fundamental II e ensino médio, 117 pais ou responsáveis pelos discentes, e 14 professores e gestores das quatro unidades escolares da rede educacional pesquisada. Como instrumentos para a pesquisa, desenvolvemos quatro questionários diferentes dirigidos a grupos distintos, oriundos das unidades da rede educacional (que foi o objeto deste estudo) e que ofereciam o ensino fundamental e o ensino médio completos.

Para os discentes do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental, desenvolvemos o questionário 1, com 34 questões objetivas. Dividimos 31 questões em quatro conjuntos: estrutura física da escola, professores, ambiente escolar e atitudes dos discentes em relação à escola. Simplificamos e adaptamos o texto das perguntas para a faixa etária pesquisada. Para a coleta das respostas, utilizamos uma escala simplificada de quatro pontos por meio de *emojis* ou caracteres gráficos de fácil compreensão para a respectiva faixa etária, que apontassem a concordância ou discordância em relação ao afirmado na questão. As quatro possibilidades de resposta foram definidas como discordo totalmente, discordo às vezes, concordo às vezes e concordo totalmente. Na questão 32, solicitamos ao discente que avaliasse a escola em que estudava, em uma escala simples de 1 a 10. Nas questões 33 e 34, também objetivas, perguntamos o ano ou período de estudo do discente e o tempo de matrícula na unidade escolar atual, visando

à estratificação. Incluímos também uma questão final aberta, para a coleta das opiniões subjetivas sobre a escola.

Para os discentes do sexto ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, utilizamos as mesmas questões, sem a necessidade de vocabulário simplificado e com a mesma escala de quatro pontos. As possibilidades de resposta foram definidas como discordo, discordo parcialmente, concordo parcialmente e concordo.

Para os pais ou responsáveis pelos discentes, desenvolvemos um questionário com sete questões abertas relacionadas aos motivos de escolha e permanência dos filhos na unidade escolar atual, e duas questões objetivas para a diferenciação dos estratos.

Para os professores e gestores, desenvolvemos um questionário similar ao respondido pelos pais ou responsáveis, com sete questões subjetivas que buscavam auferir a percepção dos docentes e administradores em relação ao que foi respondido pelos pais, para efeito de comparação.

A primeira versão dos questionários foi enviada inicialmente a cinco respondentes, doutores em educação, com experiência em gestão educacional, denominados juízes para efeito da pesquisa. As observações relatadas por esses juízes nortearam um primeiro ajuste dos instrumentos de avaliação desenvolvidos.

Uma vez ajustados os questionários, realizamos a aplicação piloto da pesquisa com um grupo de 30 discentes do Ensino Fundamental 1, 30 discentes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, 15 pais ou responsáveis pelos discentes, três professores e um gestor escolar, pertencentes a uma das unidades da rede que era o objeto deste estudo.

Todos os questionários continham uma última pergunta adicional exclusiva, que deveria ser respondida caso fossem encontradas eventuais dificuldades ao responder. As respostas a essa pergunta foram verificadas e, quando foi relatada alguma dificuldade, ajustamos o texto das perguntas ou acrescentamos informações ao texto para maior clareza.

Após o ajuste, enviamos os questionários para os pais ou responsáveis pelos discentes, por meio de formulário eletrônico acompanhado de carta explicativa, com prazo de vinte dias para as respostas. Aplicamos os questionários para os discentes no ambiente escolar por meio de formulário eletrônico e com o auxílio dos profissionais do serviço de orientação educacional das respectivas unidades escolares. Os questionários para os professores e gestores foram aplicados no ambiente escolar, também por meio de formulário eletrônico.

Depois de receber os questionários, realizamos uma tabulação para facilitar a descrição estatística com o auxílio do software MaxQDA. As respostas dos discentes e pais participantes foram examinadas considerando o tempo de permanência na escola e, para tanto, nomeamos dois grupos: dos discentes matriculados até dois anos e daqueles matriculados há três anos ou mais. Nessa direção, os resultados indicaram que o tempo de permanência em uma unidade escolar não exerceu influência sobre os discentes na percepção dos motivos para a lealdade quanto ao percurso formativo em uma mesma escola.

Então, os principais motivos para a lealdade indicados pelos discentes foram o desempenho geral dos professores (80,9%), sua identificação, alegria e comprometimento com a unidade escolar (75,2%).

Já os motivos para a lealdade percebidos pelos pais ou responsáveis quanto à permanência dos filhos em uma mesma escola foram: caráter confessional da escola (41,2%) e seus princípios e valores (39,7%), para os pais ou responsáveis com filhos matriculados há três anos ou mais; a qualidade do ensino (53,9%) e os princípios e valores (42,3%), para os pais com filhos matriculados há menos de três anos.

Observamos que a maioria dos estudantes percebeu nos principais motivos para a lealdade, aqueles relacionados ao desempenho do professor e como este expressa seus sentimentos e postura em relação à escola. Por outro lado, os motivos que mais se destacaram na percepção dos pais ou responsáveis sugerem a importância dos pressupostos filosóficos de uma instituição confessional, pois consideraram os princípios e valores bem como o caráter confessional da escola cristã como motivos para a lealdade quanto à permanência dos filhos em uma mesma unidade de ensino.

CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Uma vez concluído o programa, destaco as muitas contribuições do Mestrado Profissional em Educação para a minha formação acadêmica, especialmente no caso de minha formação profissional para as práticas docentes e de gestão escolar.

Desde o princípio das aulas, a organização da estrutura curricular atendeu a proposta do curso, que não só buscava a aplicabilidade da

pesquisa na prática do cotidiano profissional, mas atendia às expectativas de vários profissionais. Além disso, exigia o desenvolvimento de habilidades compatíveis com a capacidade de problematizar a realidade, saber buscar e analisar dados, expressar os achados e sistematizar o caminho percorrido na pesquisa (ANDRÉ, 2017).

A dedicação, competência, comprometimento e experiência prática dos docentes promoveram um aprendizado significativo para sua aplicação no contexto profissional. Destacamos as questões filosóficas, as políticas educacionais, as práticas pedagógicas, as tecnologias educativas e as práticas de gestão, apenas para citar algumas das abordagens trabalhadas nas disciplinas ministradas, que ampliaram expressivamente o nosso conhecimento aplicado.

Há que se considerar também o esforço e estratégia necessários para que todo esse conhecimento pudesse ser transmitido de modo instigante, prático e produtivo a um grupo de alunos dedicados, mas de rotinas profissionais muito intensas, o que exigiu muitos ajustes na agenda pessoal para que dessem conta do envolvimento necessário para a conclusão do programa. Para vencer esse desafio, o aproveitamento do tempo das aulas e a qualidade dos professores foram aspectos fundamentais. As aulas eram bem preparadas e diversificadas. Além disso, as atividades extraclasse e outras propostas foram trabalhadas de modo a manter o interesse dos alunos, sempre com um foco intenso na pesquisa.

Já nas primeiras aulas, fomos apresentados à biblioteca do Unasp, as bases de dados para pesquisa, e outras ferramentas disponíveis

para auxiliar a pesquisa: o uso do Mendeley e de softwares para análise de dados quantitativos e qualitativos. Esses conhecimentos prévios nos propiciaram o desenvolvimento rápido de um projeto de pesquisa relevante e de qualidade acadêmica, desde os primeiros rascunhos da ideia, ao longo do progresso da fundamentação teórica, da metodologia, da análise dos dados e na apresentação dos resultados, na discussão e na conclusão.

As resenhas e produções individuais solicitadas pelos professores, também foram de valor inestimável na melhoria da qualidade de escrita dos alunos. A correção dos equívocos individuais, associada ao conteúdo, e a diversidade das aulas nos direcionaram gradativamente à produção de um texto científico de muito melhor elaboração, e uma pesquisa de melhor qualidade.

Também o ambiente foi propício para o aprendizado. Como primeiros discentes do programa, além dos bons professores já mencionados, tivemos a oportunidade de formar um grupo de alunos com maturidade pessoal e profissional, o que propiciou uma interação bastante produtiva. A seriedade necessária às aulas em função dos assuntos abordados, foi bastante atenuada pelo ambiente de familiaridade formado desde o princípio entre alunos e professores. De modo predominante, as nossas aulas foram muito alegres e descontraídas, embora com muita responsabilidade para com a tarefa e respeito mútuo entre os envolvidos. Esse ambiente favorável contribuiu para que o grupo de alunos se mantivesse motivado e unido em todas as etapas, desde o momento das qualificações, da defesa das dissertações e

da conclusão do programa. Em todo o tempo, foi notável o ambiente de incentivo e apoio mútuo entre os mestrandos e docentes do programa.

Todo esse contexto positivo redundou em um crescimento expressivo em nossa prática profissional. As diferentes pesquisas, leituras e atividades propostas nos aproximaram de uma vasta gama de temas, autores e abordagens, que, além de provocarem reflexões profundas, impactaram, de modo muito positivo, o exercício de nossas atividades laborais no meio educacional. Desde o conhecimento da filosofia que originou as nossas práticas, passadas e contemporâneas, até a legislação e os procedimentos aplicados, os contextos estudados contribuíram para a melhoria do exercício de nossas atividades profissionais, além de nos permitirem uma maior segurança no trabalho diário, fruto da certificação alcançada.

Muito valiosa também foi a compreensão dos motivos da permanência de alunos na educação básica, ao longo de seu percurso formativo em uma rede educacional confessional. Isso pode contribuir para a implementação de processos de gestão educacional visando a atender, de um lado, a inquietação dos gestores em busca por novos discentes que possam ocupar as vagas daqueles que concluem o ciclo de estudos oferecido em cada unidade escolar anualmente. Soma-se a isso o cuidado com a migração para outras escolas daqueles que estão no meio de uma etapa de estudos e que poderiam permanecer no mesmo ambiente escolar ao longo de toda a duração de seu curso. Por outro lado, a pesquisa contribui também para atender à inquietação das famílias que empreendem a busca por uma escola, na incerteza da melhor opção para a educação formal de seus filhos (CARVALHO; BERBEL, 2000).

Ao término deste programa, podemos afirmar que o Mestrado Profissional em Educação oferece múltiplas contribuições para o educador que atua na docência ou gestão escolar, que tem perfil e potencial para descobrir caminhos a percorrer no intuito de conhecer melhor a própria prática e buscar aperfeiçoá-la.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferença. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017.

BRONDMO, H. P. **Fidelização**: como conquistar e manter clientes na era da Internet. São Paulo: Futura, 2001.

CARVALHO, B.; BERBEL, M. **Marketing educacional**: como manter e conquistar mais alunos. São Paulo: Alabama, 2000.

DUFFY, D. L. **Do something!**: guia prático para fidelização de clientes. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FORNELL, C. The customer satisfaction index: nature, purpose, and findings. **Journal of Marketing**, v. 60, p. 7-18, 1996.

GITOMER, J. H. **Customer satisfaction is worthless: customer loyalty is priceless.** New York: Bard, 1998.

GRÖNROOS, C. **Marketing: gerenciamento e serviços.** São Paulo: Campus, 2003.

KOTLER, P. **Administração de marketing: a edição do novo milênio.** São Paulo: Prentice Hall, 1998.

MCKENNA, R. **Marketing de relacionamento.** Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MENEZES, E. J. C. **Marketing da satisfação: como adotar um modelo de gestão orientado para o crescimento lucrativo das vendas.** Curitiba: Alternativa, 2005.

MORGAN, R. M.; HUNT, S. D. The commitment-trust theory of relationship marketing. **Journal of marketing**, v. 58, p. 20-38, 1994.

OLIVER, R. L. **Satisfaction: a behavioral perspective on the consumer.** Singapore: McGraw-Hill, 1997.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V. A.; BERRY, L. L. A conceptual model of service quality and its implications for future researches. **Journal of marketing**, v. 49, p. 41-50, fall 1985.

REICHHELD, F. F. **Princípios da lealdade:** como líderes atuais constroem relacionamentos duradouros e lucrativos. São Paulo: Campus, 2002.

SHETH, J.; SOBEL, A. **Clientes para toda a vida.** São Paulo: Bookman, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. São Paulo: Vozes, 2011.

WISEU, S. Revisitando o debate sobre o público e o privado em educação: da dicotomia à complexidade das políticas públicas. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 85, p. 899-916, out./dez. 2014.

TSCHOHL, J; FRANZMEIER S. **A satisfação do cliente.** São Paulo: Makron Books, 1996.

Capítulo 13



CAMINHOS TRILHADOS EM UM CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Luana Arantes
Germana Ponce de Leon Ramírez

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.243-256>

A ESCOLHA DO TEMA E A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Na tentativa de compreender a abrangência do papel da educação no seio social, podemos, com humildade, expressar que os processos educacionais, em suas variadas espécies de materializações, são responsáveis por construções ideativas no ser humano. Educar é desiderato nobre, que possibilita o rompimento de fronteiras, a transformação do ser humano e a construção de uma trajetória de esperança a quem educa e a quem é educado.

A busca pelo estudo no Mestrado Profissional, na área educacional, ocorre, neste sentido, em razão de se acreditar na educação, de apostar no sonho da mudança e de enfrentar obstáculos. Claro, não podemos esquecer, também, da valorização de um convite interior que poderíamos denominar de chama vocacional.

A crença move o ser humano, impulsiona-o. A busca pela realização do sonho funciona, até mesmo, como uma espécie de bálsamo às dores em meio às trajetórias da vida. É bem verdade que há caminhos difíceis e que, em detrimento disso, por vezes, acreditamos que não iremos alcançar o que foi planejado. Porém, o combustível para a conquista não é apenas a luta, mas a motivação e a convicção. No caso da educação, todos esses fatores nos instigam, trazem força, permitem a visualização de luzes em trajetos escuros.

Ao visualizarmos mentalmente que o futuro de algumas pessoas pode ser substancialmente alterado por meio da educação, percebemos

que esta vale a pena, apesar de tantos percalços. A paixão pela educação nasce, muitas vezes, não a partir do momento em que se compreende a importância daquilo que já perfaz contornos acabados, mas quando se abre os olhos para como o ser humano pode se transformar positivamente.

Nesse viés, a minha escolha particular em cursar o Mestrado Profissional em Educação se deu em um quadro que envolve um conjunto de fé, esperança e batalhas. Cumpre mencionar que a opção pelo campo educacional aguça a criatividade, nos reconstrói e possibilita nos reinventarmos.

A PESQUISA

A curiosidade e o interesse pelo tema constituem ingredientes muito adequados para o desenvolvimento da pesquisa. A investigação pressupõe inquietações que nascem com o questionamento de mentes inconformadas com a superficialidade de determinadas explicações. Trata-se da busca pelo saber, com legítimo interesse de entender os fenômenos. Que terreno fértil para o desenvolvimento de análises temos quando a inclinação natural que nos inquieta encontra-se com a pesquisa de maneira a podermos viabilizá-la!

Contudo, há aquelas surpresas reservadas pela vida, com as quais nos deparamos e nos apaixonamos, a despeito de não serem nossos escopos iniciais. Acredito que a apresentação do meu tema foi uma ideia

que veio ao meu encontro e com a qual me senti segura em apostar após buscar maior aprofundamento da questão.

A minha orientadora me apresentou a sugestão de escrever acerca da representação social da imagem do negro voltada para o âmbito acadêmico jurídico, uma vez que o Direito é minha área de graduação. Achei o tema muito interessante e, à medida que meus estudos acerca de tal questão foram se intensificando, tive certeza de que gostaria de escrever a respeito dessa temática.

Desse modo, a partir dos diálogos, estudos e pesquisas realizados, passamos a delimitar o tema, tendo como objetivo primário a compreensão das representações sociais do negro em um Curso de Direito, em uma instituição do Ensino Superior em São Paulo. Como objetivo secundário, buscamos identificar como as representações sociais do negro foram traçadas no curso referido, a partir do discurso de alunos e professores, utilizando-se da análise de conteúdo, sob a perspectiva de Laurence Bardin (2016). Por fim, tivemos como outro objetivo secundário a produção de um protótipo de folder a respeito da temática abordada, buscando trazer à baila a conscientização acerca de se refletir as questões étnico-raciais para a órbita eleita.

Como teórico para a fundamentação da pesquisa, utilizamos obras de Serge Moscovici (2015), visto que tal psicólogo social cunhou o fenômeno da representação social e o abordou de maneira bem estruturada. Para a seara educacional, utilizamos como autores: Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2016), que têm notório reconhecimento na abordagem concernente às questões-étnico raciais na área educacional.

Munanga e Gomes (2016) abordam que a identificação de raças é uma construção social, política e cultural que se desenvolve no campo das relações sociais, a partir de um processo histórico. Os referidos autores, retratam, então, que é no contexto cultural que os indivíduos aprendem a visualizar as raças. Ocorre, que a trajetória do negro é marcada por um árduo processo de discriminação e de uma perspectiva, por diversas vezes, não inclusiva.

Na dissertação de Mestrado: “Um olhar acerca das representações sociais do negro no âmbito acadêmico jurídico” (2018), buscamos analisar as representações do negro em um Curso de Direito, no interior de São Paulo, a partir de entrevistas realizadas com vinte e cinco alunos e cinco professores. Objetivou-se, conforme mencionado, identificar e compreender como a imagem do negro é delineada na esfera escolhida, a partir das considerações estabelecidas pelos entrevistados, cotejando o saber advindo das relações cotidianas com o conhecimento científico.

Faz-se necessário ressaltar o pensamento de Moscovici (2015), ao abordar que tanto as formas físicas como as sociais estão pautadas em representações, sendo que nós somos moldados em consonância com elas. Desta feita, o referido autor ressalta que quanto menos refletimos acerca delas, maior se torna a sua influência. Pode-se mencionar que as relações sociais impactam nossa maneira de pensar. As nossas ideias, crenças e valores também podem influir nas concepções sociais.

Nessa linha de raciocínio, o estudo das representações sociais revela-se muito enriquecedor, tendo em vista que se volta para reflexões concernentes à forma de se pensar e interpretar uma realidade. Verifica-se, portanto, que o preconceito se estrutura a partir de óticas

excludentes e classificatórias firmadas no seio social, manifestas em representações sociais.

Nesse enfoque, a escolha da utilização de entrevistas semiestruturadas, na dissertação em pauta, decorre da necessidade de se fazer uma análise mais aprofundada e de caráter qualitativo, a partir da fala dos discentes e docentes, tendo a utilização desse instrumento metodológico se revelado a opção mais adequada. Vale ressaltar o pensamento de Duarte (2004, p. 215) ao expressar:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.

Com os dados obtidos, teceu-se uma análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), considerando as questões realizadas aos respondentes por meio de quadros de respostas para cada categoria (docentes e discentes). Esses foram, então, construídos abarcando um conjunto de temas, com núcleos de sentidos a partir da resposta dos entrevistados. Em vista disso, os quadros contemplaram as ideias apresentadas pelos respondentes, a porcentagem e o número absoluto destes, bem como a autodeclaração étnica dos alunos e professores participantes da pesquisa.

Observou-se, desse modo, que foram constituídos os temas que compuseram os quadros a partir da repetição de unidades de significados, revelando os valores e crenças que permearam os grupos em análise. O tratamento e agrupamento dos dados deu-se, portanto, à luz de Bardin

(2016), considerando a frequência das ideias apresentadas, para a composição dos temas e uma análise de conteúdo eficaz. Dos resultados da pesquisa, segue um olhar acerca das representações sociais do negro no âmbito acadêmico-jurídico.

Vale destacar que a maneira de se pensar e analisar como o afrodescendente é vista no âmbito acadêmico-jurídico revela-se de perceptível relevância social, tendo em vista a população brasileira ser composta de uma maioria populacional negra e, ainda, por se tratar de um Curso em que se formarão profissionais que podem impactar a vida de cidadãos de maneira tão incisiva com relação à preservação dos direitos e com a luta pela justiça social.

Dessa feita, partir dos questionamentos realizados (tais como: a maneira como o negro é visto no seio social, por meio da perspectiva dos entrevistados; a percepção do preconceito racial no Curso de Direito; bem com a necessidade de se discutir tais questões nessa área educacional), obtivemos uma gama de informações, as quais passamos a descrever, mencionando alguns dos resultados obtidos.

No tocante aos resultados acerca da imagem que os entrevistados acreditam que a sociedade mantém em relação ao negro, vale destacar que 40% dos alunos entrevistados, na pesquisa em comento, acreditam que a sociedade apresenta uma perspectiva ideativa negativa, de preconceito no que concerne à imagem de afrodescendente e 24% dos discentes compartilham da ideia de que a sociedade possui uma imagem de difícil inserção social do negro ou de preconceito velado para com essa etnia. Por outro lado, 28% dos alunos respondentes

retrataram acreditar que o negro é visto socialmente de maneira igualitária em relação às outras etnias ou ainda afirmaram não perceber o preconceito. Visualizou-se uma porcentagem de 8% de ausência de respostas para esse questionamento por parte dos discentes.

Com relação às respostas dos docentes para a pergunta atinente à imagem que eles acreditam que a sociedade mantém acerca do negro, 40% dos professores mencionam que o afrodescendente é visualizado numa perspectiva social de marginalização ou inferioridade, ao passo que 40% não percebem o preconceito para com essa etnia na faculdade e 20% acreditam numa imagem de boa inserção social. Vale destacar que 80% dos alunos acreditam que o preconceito racial perdure nos dias de hoje na faculdade de Direito, seja pela quantidade estatística baixa de negros no curso de Direito ou ainda pela existência de um preconceito que se manifesta, por vezes, de maneira velada. Para a categoria dos discentes, a porcentagem é de 60% para o pensamento de que o referido preconceito perdure no âmbito acadêmico jurídico, também pelo argumento do pequeno número de alunos negros no referido curso ou pela existência de um preconceito sutil ou velado.

Com relação ao questionamento específico acerca da representatividade do negro no Curso de Direito, 80% dos alunos acreditam que se trata de uma representatividade insatisfatória, com pouquíssimos negros e 60% dos professores também compartilham dessa ideia.

Ao questionar os entrevistados se, sob a ótica deles, a discussão atinente às questões étnico-raciais deveria ocorrer com maior frequência no Curso de Direito, visando à formação dos futuros profissionais da área, nota-se que

o total de 88% dos alunos e 80% dos professores, relataram que o estudo de tais questões se mostra relevante nessa área. Ressaltamos a fala de uma professora entrevistada:

A gente deveria provocar essa discussão frequentemente. E provocar um pouco a empatia. Falar teoricamente do assunto a gente pode falar até com frequência. Mas, conseguir provocar uma discussão que permita, a todos (brancos e negros), um espaço para efetivamente compartilharem esses sentimentos, essas percepções do que significa fazer parte de uma parte da sociedade que é menos bem recebida, menos bem vista, é muito difícil. A gente faz em História do Direito e Direitos Humanos e em Sociologia. Mas, além deles a gente deveria ter um espaço muito melhor de discussão disso em diversas disciplinas em que isso não é discutido. A gente poderia criar um espaço para discutir isso em Direito de Família e Sucessões, em Direito Constitucional de uma maneira mais profunda, para discutir talvez em Direito tributário quando a gente fala de recursos públicos para políticas públicas. Eu penso que existiria um espaço de fomento maior dessa discussão do que existe, se houvesse vontade maior de discutir, entendeu? (PROFESSORA F apud ARANTES, 2018, p. 91-92).

É válido salientar que Nascimento (2016) afirma que o sistema educacional funciona como um mecanismo de controle. A referida autora tece um questionamento de que se a consciência opera como memória do futuro, onde estaria a memória africana no currículo universitário?

Desse modo, concluiu-se, na dissertação em pauta, a necessidade de se abordar as questões étnico-raciais no âmbito acadêmico jurídico de uma maneira mais abrangente e não nos mantermos silentes

em um curso que interfere de maneira tão capital na preservação dos direitos dos cidadãos. Nesse sentido, trabalhar a construção e desconstrução das representações sociais é de notória importância na luta contra o preconceito.

A educação se apresenta como um ambiente muito propício na formação de concepções que primem por uma ótica mais inclusiva. Nota-se que ao se analisar a matriz curricular do curso de Direito escolhido na pesquisa referida, as questões étnico-raciais não constituem uma disciplina específica e não integram o conteúdo das disciplinas que compõe o curso mencionado, sendo tal tema trabalhado quando o docente o aborda de maneira transversal.

Nessa linha de pensamento, sugeriu-se a inserção e maior valorização no trabalho de questões étnico-raciais no currículo universitário para o Curso de Direito, tendo em vista a realidade social que se apresenta para com a etnia negra, considerando o contexto histórico e as circunstâncias atuais vivenciadas por afrodescendentes (que se revelam em tantas estatísticas divulgadas por órgãos oficiais, ou, ainda, por análises qualitativas, tais quais a que se desenvolveu na dissertação mencionada).

OS IMPACTOS DA PESQUISA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O processo de Mestrado propicia transformações de valores inestimáveis! Há de se ressaltar que, com essa experiência, trilhamos

uma trajetória vasta de leituras, pesquisas, empenho, aplicação de metodologias e batalhas que, com certeza, nos fazem crescer e nos tornam mais aptos ao desempenho profissional.

Nessa direção, posso mencionar que minha experiência particular me gerou uma nova perspectiva acerca das representações sociais e da construção das imagens estabelecidas no campo ideativo dos indivíduos, passando a ter um olhar mais atento acerca das influências sociais.

Foi uma pesquisa que muito me acrescentou por considerar os diversos campos de conhecimento, como a Psicologia Social, Educação e Direitos Humanos. Desse modo, uma contribuição que tenho certeza de que levarei por toda a carreira profissional – e para mim a de maior valor - será uma visão, em primeiro lugar, com mais humanidade para com os indivíduos e também mais crítica para com as imposições sociais, que nos são colocadas sem questionamentos.

É bem verdade que o Mestrado nos desperta, um espírito de busca pelo conhecimento científico de maneira mais aprimorada. Contudo, poderia afirmar que aprendi a ter uma atenção diferenciada ao conhecimento advindo das relações cotidianas, de tal modo a enxergar os valores que este pode apresentar, em virtude de minha pesquisa voltar-se para as representações sociais. Tal saber advindo do dia a dia, deve se mostrar muito enriquecedor e não se pode deixar de lado o seu papel contributivo.

O Mestrado Profissional em Educação ampliou o espírito de questionamento e crítica dos discentes, provocando sede pela busca

do conhecimento e dedicação ao estudo de maneira mais profunda, a fim de não nos conformarmos com as determinações sociais que via de regra desconsideram a fundamentação crítica.

Quanto à minha trajetória profissional, o Mestrado agregou valores que poderão me habilitar a fazer um trabalho tão primoroso quanto o que me foi oferecido pelos meus docentes, podendo contribuir com a formação de outros alunos. A missão de ensinar é tarefa de grande valor e que com certeza gera realização ao ser humano para além dos aspectos profissionais, interferindo muito positivamente na vida de quem ensina, ante a possibilidade de contribuição de maneira tão decisiva na vida de outros indivíduos.

Não podemos deixar de expressar o crescimento advindo da relação interpessoal em uma turma que prestou tanto auxílio, expressou consideração e dedicação aos colegas. Sem sombra de dúvida, a troca de experiência com os demais acrescentou valor grandioso à nossa trajetória profissional e nos estimulou a prosseguir. As amizades construídas nesse caminho nos ajudaram a continuar a luta com mais força e a não desistir quando as coisas pareciam obscurecer.

As aulas ministradas nos trouxeram um novo olhar para o campo educacional, estimulando a busca pelos valores éticos, enaltecendo a importância de uma educação integral, mostrando perspectivas criativas na arte de educar que não se limitam a um modelo tradicional.

Conhecer novas fronteiras, nos permite novas buscas anteriormente não pensadas. O Mestrado tem esse papel de abrir portas e janelas para itinerários inusitados, em razão do conhecimento que propicia. Aliás,

ressaltemos o poder libertador que o estudo possibilita ao ser humano. Por isso, a educação é tão fundamental, porque ela muito se conecta com o exercício da liberdade de sermos agentes de mudanças de uma forma mais consciente e até mesmo para uma abertura de mente para aspectos criativos.

Com certeza, o mestrado aqueceu nossos sonhos e nossa fé na busca da nossa melhor versão como profissional, nos permitiu um despertar para que olhássemos para a missão de educar, conferindo a importância que esta tem sobre a vida dos educandos. É bem verdade que se trata de um processo muitas vezes difícil, mas que tem frutos que nos fazem acreditar que vale a pena e que nos fazem querer continuar.

Tecendo um paralelo com a análise de Serge Moscovici, quando o referido autor menciona que a mente coletiva transforma aquilo que ela toca, podemos dizer que o Mestrado Profissional também transforma aqueles que têm coragem de cursá-lo, pelo conhecimento científico que propicia de forma crítica. Os aprendizados obtidos por meio da pesquisa nos incentivaram a acreditar na beleza de ter sonhos e de ter um novo olhar voltado para o futuro da educação.

REFERÊNCIAS

ARANTES, L. C. **Um olhar acerca das representações sociais do negro no âmbito acadêmico jurídico**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MUNANGA, K; GOMES, N. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, A do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

Capítulo 14



O QUEBRA-CABEÇAS DE NIETZSCHE

Maria Luísa de Carvalho Araújo da Silva
Milton Luiz Torres

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.257-268>

EU E O TEMA

Um povo ou um homem cuja alma foi trazida à luz por um grande acontecimento experimenta em seguida, geralmente, a necessidade de um parto ou de uma gravidez, tanto por pudor como para se repousar (NIETZSCHE, 2007 [1879] § 322).

Após a conclusão de uma pós-graduação em Docência Universitária e a confirmação de uma aposentadoria por tempo de serviço, o sonho de realizar um mestrado ficou mais intenso em minha vida, e as circunstâncias foram me levando a imaginar que poderia concretizá-lo. Prestes a publicar um artigo de conclusão para aquela pós-graduação, veio o convite para participar do processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação realizado pelo Unasp, em 2016. Por que não? Foi a minha primeira reação.

Com o incentivo do esposo e filhas, decidi que eu não tinha nada a perder. Como estivesse aberta à possibilidade de uma nova experiência, meu interesse em participar do programa intensificou. Eram apenas 20 vagas e a classificação revelou que eu havia ficado em 21º lugar. Ao receber a informação de que ficaria na lista de suplentes, imaginei que ninguém desistiria. Fui cuidar de outras atividades e, inclusive, viajei para Águas de Lindoia, para um evento da instituição em que eu trabalhava há cerca de 27 anos, na qual exercia a função de Orientadora Educacional. O sonho veio fácil e se foi com a mesma facilidade. Fiquei, porém, surpresa quando, dois dias depois, recebi a informação de que houvera uma desistência e a vaga era minha. Após alguns contatos, voltei ao Unasp e realizei a matrícula.

Desde que fiz uma pós-graduação em Psicopedagogia Clínica, passeio a me interessar por assuntos voltados ao comportamento humano e suas ligações com as dificuldades de aprendizagem. Durante o curso, havia lido um livro que foi base para os estudos de uma matéria sobre Psicanálise e que me trouxe grande curiosidade sobre um dos principais teóricos do assunto: Freud. O livro era *Quando Nietzsche chorou*, de Irvin D. Yalom (2005). Trata-se de uma ficção sobre a ligação entre Freud e Nietzsche, uma espécie de terapia que Freud realizou, na tentativa de solucionar questões pessoais do filósofo, mas que traz como pano de fundo as bases da psicanálise. Foi meu primeiro contato com Nietzsche, porém superficial, já que meu interesse maior era Freud.

Na entrevista de admissão feita pelas professoras Helena Brandão e Elize Keller, fui informada de que eu teria um/a professor/a orientador/a, e que minha pesquisa seria condicionada ao tema de pesquisa realizada por ele/a. Dias depois, eu soube que meu orientador seria o Prof. Milton L. Torres, por sermos da mesma área de formação inicial: Letras. Senti-me bastante otimista e confesso que nem imaginei o que viria pela frente.

A proposta feita pelo orientador foi a de que ele não teria condições de me acompanhar num processo de orientação se o teórico a ser estudado fosse Freud, mas que estava desenvolvendo pesquisas já há algum tempo sobre Nietzsche. Esse processo de escolha do tema levou, em média, três meses até batermos o martelo com respeito à escolha do assunto e alinharmos as ideias de construção do tema, que, mesmo assim, foi sendo modificado no decorrer da execução da dissertação. A problematização traçada foi a de entender a atitude do professor e buscar significações para sua prática educativa.

Escolhemos, então, alguns temas-chave, como andragogia (educação para adultos nos cursos de graduação e pós-graduação), os teóricos a serem estudados (Nietzsche e Clemente de Alexandria, posteriormente descartado) e metáforas de aprendizagem (um assunto em comum à nossa formação acadêmica).

Enquanto planejávamos a execução da dissertação, o orientador recomendou que eu deveria ler alguns escritos originais de Nietzsche (e não de autores que escreveram sobre ele) e ir escrevendo tudo o que me viesse à mente sobre ele tendo como base a contribuição de Nietzsche para a educação. Nesse ínterim, as aulas iam acontecendo quinzenalmente com o estudo de outros teóricos que foram sendo inseridos a partir de nossas aulas presenciais. No entanto, todas as vezes que eu voltava da faculdade, vinha cada vez mais confusa e acreditava que não iria conseguir colocar no papel todas as ideias que me fervilhavam na cabeça e que estavam ali meio que desconexas.

Eu moro em São Paulo e o trajeto de Engenheiro Coelho até a minha casa acabou sendo um momento em que eu tentava entender o caminho que eu havia tomado. Nesse meio tempo, recebi a sugestão do orientador, por indicação de sua esposa, Prof^a Tânia Torres de procurar a Prof^a Silvana Tótora, da PUC de São Paulo, especialista em assuntos relacionados ao filósofo Nietzsche e, a convite dela, ingressei como aluna ouvinte em um de seus cursos de pós-graduação em Ciências Sociais, por seis meses, o que foi de extrema relevância para a pesquisa.

Segundo Secaf (2000, p. 12), “escrever artigo científico é uma tomada de decisão e implica no crescimento do profissional e sua

carreira.” É preciso um constante interesse em buscar meios para a compreensão do tema a ser desenvolvido. Porém, como eu estava trabalhando, tive algumas incertezas e fui obrigada a administrar para que eu não me perdesse no decorrer do processo. Não estava escrevendo apenas um artigo científico, mas uma dissertação.

O medo e a insegurança me invadiam de vez em quando, e tive que tomar algumas decisões cruciais já que percebi que entrara num caminho sem volta. O mais difícil que senti naquele momento foi tomar a decisão de me desligar do meu trabalho, pois as atividades eram intensas e eu não conseguia me dedicar integralmente às leituras e pesquisas que tinha que realizar. O fato é que eu sentia o desejo e a necessidade de me aprofundar. Realizar uma leitura superficial dos teóricos como fiz na graduação não me apetecia mais. Quando se escreve sobre Nietzsche, a tarefa é gigantesca. O filósofo não escreve de maneira linear e ele mesmo se vangloriava de fazer tudo o que podia “para ser dificilmente compreendido” (NIETZSCHE, 2011 [1886], p. 45).

Nesse processo de desafios e descobertas, comprei um quebra-cabeças de mil peças e, todas as vezes em que eu não conseguia entender o pensamento do filósofo, eu tentava montar algumas de suas partes. Com isso, eu sentia que era mais ou menos daquele jeito que funcionava o pensamento do filósofo. Havia dias em que eu não conseguia colocar uma peça sequer, enquanto que, em outros momentos, uma peça desencadeava a junção de várias outras. Foi bem isso o que aconteceu também com minhas leituras. Por ter o compromisso de levar meus escritos a cada semana, começamos a ter muitos capítulos construídos a ponto

de submetermos vários de nossos escritos em congressos e simpósios, apresentados sob a forma de comunicações ou artigos científicos. Eu percebi que a técnica do meu orientador era valorizar tudo o que eu escrevia. Concluí que a reflexão podia partir da própria escrita.

Um desafio foi superar o meu próprio preconceito contra Nietzsche, um filósofo à frente de seu tempo. Era difícil entender a trajetória do personagem Zarathustra quando eu mesma não me deixava contagiar pelo entusiasmo do orientador. Mas o filósofo tinha razão: “não se pode retirar de uma educação nobre precisamente o dançar em todas as suas formas” (NIETZSCHE, 2016 [1888], § 7, p. 62). Entender e aceitar a educação como uma dança foi, para mim, a maior lição.

A PESQUISA

Após delinear o nosso objeto de pesquisa, que foi a contribuição de Nietzsche para a educação, e irmos literalmente colocando tudo no papel (eu com meus escritos traçados a partir das pesquisas feitas e meu orientador com suas observações e comentários pertinentes) fomos percebendo aqui o que Scaf (2000) menciona sobre a escrita de um artigo científico e a correção que precisa ser feita para desenvolver no profissional a prática e a percepção dos erros que podem aparecer: quem sabe o que fazer e como fazê-lo, consegue escrever um bom trabalho, mas quem sabe por que está fazendo o que faz, não só escreve bem, como também corrige o próprio trabalho e o dos outros (SCAF, 2000).

Como mencionado anteriormente, a ideia era escrever e refletir, refletir e escrever. Cada capítulo virava um artigo científico, alguns dos quais acabaram publicados. Passei a valorizar ainda mais academicamente a pesquisa que estava realizando. Foram muitas as horas empregadas na elaboração e construção desses textos.

Nosso foco era o livro *Assim falou Zaratustra*, de Nietzsche, coadjuvado por inúmeras outras obras do filósofo. A metodologia empregada na pesquisa teve um caráter reflexivo. Tentamos, a princípio enveredar pela análise de conteúdo. Contudo, a Profa. Tótora nos ajudou, na qualificação, a romper as amarras da pesquisa excessivamente formal e simplesmente deixar que Nietzsche conversasse conosco. O resultado foi uma “análise ponderada dos processos andragógicos com base nos *insights* obtidos da leitura de Nietzsche” (SILVA, 2018, p. 7). Não houve a necessidade de comitê de ética em pesquisa, nem inserção na Plataforma Sucupira, já que o tipo de pesquisa não exigia esse procedimento. O contexto da pesquisa refletiu a crescente demanda de compreensão das metodologias andragógicas empregadas nos cursos de graduação e pós-graduação. Segundo Deaquino (2008, p. xiii), “os adultos exigem uma maneira de ensino adequada às suas necessidades” e é justamente a consciência dessa necessidade que deveria levar o professor à constante busca dos meios adequados para a aprendizagem, quer com novas metodologias ou com metodologias consagradas. Nós nos debruçamos, portanto, sobre as implicações da metáfora do tornar-se criança como exigência do aprendizado andragógico e acabamos publicando dois artigos nesse processo, sendo que ainda há a expectativa da publicação de mais dois artigos e dois capítulos de livro.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Um dos aspectos mais relevantes que pude observar na trajetória de realização e conclusão do Mestrado, sem dúvida alguma, foi perceber o comprometimento acadêmico do curso através da dedicação de seus professores e da equipe de apoio do centro universitário. Costumo comparar o Mestrado ao quebra-cabeças que adquiri no meu percurso, do qual já falei. Às vezes, só se vê a peça solta e sem sentido. A gente sabe, porém, que é só uma questão de tempo até que encontremos o seu local de encaixe. Esse encaixe vem no tempo certo, na hora da maturação acadêmica diante da vital compreensão do processo. Com isso, pude perceber a importância de cada disciplina ministrada no currículo.

O conhecimento adquirido nas disciplinas foi sendo assimilado e passou a ser empregado na construção da dissertação bem como no domínio das práticas profissionais, pedagógicas e andragógicas. Recebi o convite para ministrar aulas em outro campus do mesmo centro universitário, nos cursos de pedagogia e administração. Essas aulas foram grande incentivo e um laboratório para aplicar as descobertas com as quais eu me deparava no Mestrado.

Minha maior alegria foi ter sido a primeira aluna do Mestrado a concluir a qualificação. Foi um longo caminho desde o vigésimo primeiro lugar na seleção até a honra de ser a primeira aluna qualificada. Por dificuldades relativas à data da defesa, acabei não repetindo a honra

e me tornando a primeira aluna a defender a dissertação e concluir o Mestrado. Eu bem que cobicei essa possibilidade. Numa trajetória acadêmica como a minha, tudo redundava, porém, em aprendizado.

Nem tudo foram flores. O processo foi árduo e muito desgastante. De fato, receber propostas de trabalho em que tive a oportunidade de escolher a função que estou ocupando no momento, sendo que já me apareceram outras propostas de trabalho, foi e tem sido muito gratificante. Acabei saindo da docência e migrando para outra área educacional. Entretanto, não saí de campo. Simplesmente continuo a desfrutar da abertura que o Mestrado me fez vislumbrar pela primeira vez.

Hoje sou consultora de livros didáticos na Casa Publicadora Brasileira, setor educacional, e ministro palestras para professores e gestores sobre material didático. Tenho também a possibilidade de escrever sobre assuntos variados como, por exemplo, um paradidático sobre o próprio Nietzsche, no qual estou trabalhando, mas falta dar um desfecho digno do filósofo. Ambiciono também a ideia de escrever algo sobre Freud, que foi o primeiro a atrair minha atenção acadêmica.

Entretanto, não sou mais a mesma pessoa. A conclusão do curso me fez perceber a amplitude que o mundo acadêmico tem e pode oferecer àqueles que se dedicam e por ele se empenham. Além disso, novos horizontes se abriram diante de mim. Melhorou até a minha capacidade de pensar e escrever.

Assim que fiz a defesa, em junho de 2018, a sensação que tive foi a de que havia estado em outro mundo, e quando me deparei com o meu retorno, me sentindo fora do contexto. Confesso que, às vezes, me pego pensando sobre isso. A sensação que prevalece é de que atravessei o espelho e visitei um

mundo de sonhos. Acordada, agora, tudo está diferente. Sair da caverna não significa que você estará fora dela para sempre. Trata-se de um constante ir e vir. Se o jovem de *Picos e vales* (JOHNSON, 2009) se desanimou ao saber que tinha que voltar para o vale, um lugar que apenas fica entre dois picos, Zaratustra, na narrativa que realmente moldou a minha vida nestes últimos dois anos, nunca se demonstrou incomodado com as subidas e descidas da montanha. Por isso, eu tampouco me incomodo. Eu tampouco desisto. Quero continuar escalando as montanhas ou rastejando nos vales, desde que eu me aproxime desse ideal de cultura que os acadêmicos perseguem; não, porém, a cultura diletante e inútil do conhecimento meramente livresco, mas a cultura, de fato, efeito do cultivo e do crescimento pessoal, social e profissional.

Claro que não poderia deixar de falar do meu orientador, que costumava dizer que escrever é como fazer um bolo. Você tem os mesmos ingredientes que os outros têm, mas é preciso saber misturá-los. Além disso, fazer um bolo é uma questão de gosto. Não adianta dar bolo de cenoura para quem gosta de bolo de chocolate. Ou vice-versa. Acabamos aprontando o nosso bolo, com a nossa receita, para apetecer ao nosso paladar. Os ingredientes foram, nada mais, nada menos, do que as ideias de Nietzsche. Apelidei-o carinhosamente de Midas, porque alguma melhora havia todas as vezes que ele lia o meu texto.

Durante o Mestrado, minha filha me deu de presente, no dia do meu aniversário, o livro *Nietzsche para estressados* (PERCY, 2011) com suas noventa e nove doses de filosofia baseadas nos escritos de Nietzsche. Li alguns trechos dele, mas percebi que não iria resolver os

meus questionamentos filosóficos e existenciais. Após o Mestrado e a angústia que ele me trouxe, comecei a ler o livro. Deparei-me, então, com o fragmento 69 de Nietzsche, que diz que “quem não sabe dar nada, não sabe sentir nada”. Percy (2011, p. 75) faz uma alusão, então, ao conto de Robert Fischer “O cavaleiro preso na armadura”, enfatizando que “ninguém é mais pobre que uma pessoa que não dá nada, pois é na doação que demonstramos nossa riqueza”. Ao ler esse trecho, refleti na doação do meu orientador. Ele queria que eu fosse a primeira em tudo e se esforçou para isso. Sou muito agradecida pela confiança que ele invariavelmente depositava na minha capacidade.

Esta é a última tarefa do Mestrado. A última oportunidade de me submeter ao crivo do olhar do orientador, que nunca foi um cavaleiro preso em sua armadura. Foi o meu par na dança acadêmica com a qual nos divertimos algumas vezes e que nos esgotou outras tantas. A metáfora é só uma forma de despedida, de agradecimento.

REFERÊNCIAS

DEAQUINO, C. T. E. **Como aprender:** andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

JOHNSON, S. **Picos e vales:** aproveitando os momentos bons e ruins em seu trabalho e em sua vida. São Paulo: Best Seller, 2009.

NIETZSCHE, F. W. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Escala, 2011 [1886].

NIETZSCHE, F. W. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016 [1888].

NIETZSCHE, F. W. **Miscelânea de opiniões e sentenças**. São Paulo: Escala, 2007 [1879].

PERCY, A. **Nietzsche para estressados: 99 doses de filosofia para despertar a mente e combater as preocupações**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

SECAF, V. **Artigo científico: do desafio à conquista**. São Paulo: Reis Editorial, 2000.

SILVA, Maria Luísa C. A. **A metáfora do “tornar-se criança” como experimento andragógico na contemporaneidade**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2018.

YALOM, I. **Quando Nietzsche chorou**. São Paulo: Ediouro, 2005.

Capítulo 15



USOS DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E ESTILO DE APRENDIZAGEM

Meira Lúcia Ramos
Helena Brandão Viana

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.269-284>

EU E O TEMA

Apesar de minha primeira formação universitária ter sido o bacharelado em Direito, meu interesse pela docência foi surgindo no decorrer de minha vida, resultando na conclusão de uma segunda graduação, em Pedagogia. Se me perguntarem do que mais gosto, advogar ou lecionar, fica difícil responder, pois minha paixão pela advocacia e pelo magistério é imensa.

Logo que me formei em Direito, meus estudos foram direcionados para concurso público na área jurídica, resultando na minha aprovação no cargo de advogada pública municipal. Após certa experiência na advocacia, passei a lecionar disciplinas de Direito, no curso de Administração, sendo, em seguida, convidada para ministrar aulas no curso de Direito de uma instituição privada. O Mestrado Profissional em Educação me chamou a atenção, já que acreditava que poderia ser útil para a minha profissão, enquanto docente e advogada.

Com relação ao meu interesse pelo Mestrado Profissional em Educação no Unasp surgiu a partir da sugestão de uma amiga, que me aconselhou a participar do processo seletivo para esse mestrado, já que, segundo ela, essa instituição educacional era muito séria e competente no que fazia. A indicação era consequência de sua experiência enquanto aluna do Unasp, campus de Engenheiro Coelho, que permitiu que ela conhecesse o trabalho educacional de uma instituição adventista. Sem muito pensar no que implicaria cursar esse mestrado, já que estava vivendo um momento muito conturbado de minha vida, pois acabara de

perder minha irmã, resolvi acatar o conselho dessa amiga e me preparar para o processo seletivo, o que resultou na minha aprovação.

Conciliar a atuação no Direito com a docência foi importante para a escolha do tema da minha dissertação: “Estilos de aprendizagem no uso da tecnologia de alunos e docentes do ensino superior”. Embora a escolha do assunto tenha partido da minha orientadora, fui me familiarizando com ele no decorrer do mestrado, enquanto me aprofundava nas pesquisas bibliográficas.

A PESQUISA

O objetivo principal da dissertação foi identificar os estilos de aprendizagem no uso da tecnologia com alunos e docentes do curso de Direito, e as influências das variáveis gênero e fase do estudante sobre os estilos de aprendizagem dos alunos. Como objetivo específico, foram apresentados teóricos dos estilos de aprendizagem e dos estilos de uso da tecnologia.

Vários fatores influenciam o processo de ensino e aprendizagem; dentre eles, os cognitivos, os afetivos, os físicos, os socioculturais, além dos estilos de aprendizagem. (LEMOS; AMARAL; OLIVEIRA, 2015). Os estilos de aprendizagem são as diferentes maneiras do indivíduo interagir com as situações que surgem no ambiente de aprendizagem (SILVA, 2011). Identificar os estilos de aprendizagem poderá contribuir na adaptação das metodologias de ensino adotadas, auxiliando na

compreensão dos alunos e na melhoria do processo de aprendizagem (MEURER *et al.*, 2018). Nos cursos de ensino superior, a produtividade das aulas poderá ser aumentada, uma vez que a adoção de métodos de ensino condizentes com os estilos de aprendizagem poderá estimular a capacidade de aprendizagem do aluno (SOUZA, 2013).

Vários autores passaram a se ocupar do estudo dos estilos de aprendizagem, a partir da segunda metade do século 20, tendo como base um novo conceito de aprendizagem centrado no papel ativo do aluno (SILVA, 2011). Os estilos de aprendizagem fazem parte das características pessoais individuais, ou seja, são as preferências de cada indivíduo e que influenciam na forma de aprender o conteúdo (AMARAL; BARROS, 2007).

Diversas teorias foram desenvolvidas a respeito dos estilos de aprendizagem a partir de diferentes conceitos, o que resultou na criação de diversos instrumentos de avaliação destes estilos. No entanto, poucos desses instrumentos estão relacionados a situações de uso de tecnologias (ROZA, 2017). Silva, Candeloro e Lima (2013) destacam que os teóricos propõem classificações de estilos de aprendizagem variadas e que apontam a diversas direções; ou seja, uns enfatizam o aspecto psicológico, outros o socioambiental, outros o cognitivo e outros o processo cíclico de aprendizagem.

Alonso, Gallego e Honey (1997) identificaram quatro estilos de aprendizagem: ativo, reflexivo, teórico e pragmático. No estilo ativo, o indivíduo tem como principais características ser animador, arriscado, espontâneo, descobridor, improvisador. Já o sujeito com estilo reflexivo é

minucioso, ponderado, exaustivo, receptivo e analítico, enquanto aquele com estilo teórico tem como principais características ser metódico, objetivo, crítico, lógico e estruturado. Por fim, o estilo pragmático é experimentador, realista, prático, eficaz e direto (ROZA, 2017).

Já Kolb (1984) reconheceu diferentes estilos de aprendizagem sobre os quais atuam cinco forças como: tipo psicológico, natureza da aprendizagem, carreira profissional, trabalho atual e capacidade de adaptação (SILVA; CANDELORO; LIMA, 2013). Segundo Lima Filho, Bezerra e Silva (2016), Kolb, inspirado na Teoria Cognitiva, em especial nas ideias de formação histórico-cultural de Vygotsky (19--), desenvolveu o ciclo de aprendizagem experiencial, composto por quatro modos de aprendizagem: experiência concreta (EC), observação reflexiva (OR), conceituação abstrata (CA) e experiência ativa (EA).

Segundo Kolb (1984 *apud* MEURER *et al.*, 2018), a aprendizagem divide-se em dois eixos: a percepção e o processamento. Cada um desses eixos da aprendizagem tem subdivisões. O eixo percepção subdivide-se em: experiência concreta (EC) - o indivíduo se adapta às novas mudanças, já que é aberto a situações novas; e concepção abstrata (CA) - as informações são organizadas pelas pessoas, intelectualmente através de conceitos, teorias e princípios. Já o eixo processamento se subdivide em: experiência ativa (EA) - o sujeito para aprender se envolve e procura testar as situações; e observação reflexiva (OR) - o sujeito observa o ambiente de variadas maneiras, crendo nos seus pensamentos e sentimentos a fim de formar suas opiniões sem que haja envolvimento. A partir da combinação de uma das subdivisões da

percepção (EC ou CA) com uma das subdivisões do processamento (EA ou OR), formam-se quatro estilos de aprendizagem.

Assim, segundo a teoria de Kolb (1984 *apud* SOUZA *et al.* 2013), um indivíduo apresenta um estilo de aprendizagem, a partir da combinação de dois dos modos de aprendizagem. Nessa lógica, os estilos de aprendizagem apresentados por Kolb (1984) são: acomodador, divergente, assimilador e convergente. Os divergentes, a partir da experiência concreta (EC), continuam o processo através da observação reflexiva (OR). Os assimiladores partem da conceptualização abstrata (CA) para executar a experiência, transformando-a através da observação reflexiva (OR). Já os convergentes, a partir da conceptualização abstrata (CA), dão início a suas experiências e, através de conceitos, transformam essas experiências pela experimentação ativa (EA). Por fim, os acomodadores partem da experiência concreta (EC), transformando-a através da experimentação ativa (EA); esses optam por atividades intuitivas, a exemplo dos trabalhos em grupo ou em campo (SOUZA *et al.*, 2013).

Segundo Kolb (1984 *apud* SONAGLIO; LAZZARETI; PEREIRA, 2103), qualquer processo de aprendizagem é cíclico, perpassando pelos quatro estilos de aprendizagem. Através do procedimento desenvolvido por Kolb, constituído de um inventário com diversas afirmativas, é possível identificar as melhores maneiras com que a pessoa acredita aprender, seu estilo de aprendizagem e suas formas de assimilar o conhecimento (MEURER *et al.*, 2018).

Diante da diversidade dos estilos de aprendizagem e da necessidade de sua verificação no processo de ensino-aprendizagem, foram surgindo,

no decorrer do tempo, pesquisas constituindo instrumentos voltados a identificar as características de cada estilo individual. Esses instrumentos têm sido muito utilizados, pois possibilitam o mapeamento dos estilos de aprendizagem predominantes dos estudantes, de forma a adequar melhor as práticas de ensino e orientar os docentes durante a seleção de estratégias didático-metodológicas. O Inventário de Estilos de Aprendizagem foi criado por Kolb em 1971, sendo que em 1993 e 1995 sofreu ajustes em relação ao número de fatores e quanto à sua sequência (SONAGLIO; LAZZARETI; PEREIRA, 2013).

A partir dos estudos de Kolb (1976), Honey e Mumford (1986) formularam um instrumento, intitulado *Learning Styles Questionnaire* (LSQ), capaz de identificar os estilos de aprendizagem, tendo como base o ambiente empresarial. Na concepção de Honey e Mumford (1986), existem quatro estilos de aprendizagem que correspondem a um processo cíclico, na seguinte sequência: ativo (estágio 1) - realiza experiência; reflexivo (estágio 2) - revisa a experiência; reórico (estágio 3) - conclui a experiência; e pragmático (estágio 4) - planeja o próximo passo (SILVA; CANDELORO; LIMA, 2013).

Ainda com relação aos fatores que influenciam o processo de aprendizagem quando estudados, deve-se considerar que as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) estejam presentes em todas as esferas da vida social, tornando-se urgente a inserção de ferramentas tecnológicas nos processos educacionais, a fim de que a escola possa compensar as desigualdades sociais oriundas do acesso desigual a tais ferramentas (BELLONI, 2002).

A expressão tecnologia da informação que abrange diversos recursos, tais como a *Internet*, os computadores, os *tablets* e os *smartphones* e aplicativos, pode ser definida como toda tecnologia utilizada no tratamento da informação (ROZA, 2017). O uso das tecnologias no ensino é reconhecido mundialmente como benéfico para o processo de ambientes de aprendizagem inovadores e que contribuam para a formação de um pensamento crítico, a tomada de decisões complexas, a resolução de problemas, pautando-se na participação ativa dos alunos e desenvolvendo sua autonomia e criticidade (SALVADOR *et al.*, 2015).

Ocorre que o simples uso dos recursos tecnológicos, que ressalta a tecnologia e despreza o sujeito do processo de aprendizagem, é limitado (ROZA, 2017). O uso recorrente pelo docente da tecnologia digital na sua prática poderá trazer novas possibilidades visando à formação dos profissionais. Uma educação científica poderá permitir que o mundo tecnológico seja compreendido com uma visão crítica, de forma que os sujeitos nele atuem conscientemente, proporcionando novas invenções direcionadas à utilização dos recursos digitais (SILVEIRA; NOVELLO; LAURINO, 2018).

Experiências com Educação a Distância (EAD) no âmbito do Direito vêm sendo consideradas positivas, a exemplo da Rede Luiz Flávio Gomes, em alguns cursos de Pós-graduação e que vem alcançando um elevado número de alunos em todo o Brasil, ao fazer uso da plataforma *Moodle* como suporte de aprendizagem (MARQUES, 2012).

Barros (2009), a partir de uma pesquisa sobre como se aprende no espaço virtual, identificou quatro tendências de uso desse espaço:

participativo; busca e pesquisa; estruturação e planejamento; ação concreta e produção. No estilo de uso participativo, a principal característica da aprendizagem é a participação, razão pela qual as metodologias e os materiais deverão dar prioridade aos trabalhos em grupo, discussão em fóruns com a realização de atividades que partam de materiais já desenvolvidos.

Quanto ao estilo de uso de busca e de pesquisa, a aprendizagem deve estar voltada para a busca de informações de todo tipo e formatos. Já no estilo de uso de estruturação e planejamento, o foco da aprendizagem deve ser a realização de atividades com o emprego de aplicativos, objetivando a elaboração de conteúdos, com tarefas de planejamento. E, por fim, no estilo de uso de ação concreta e produção, a aprendizagem deve se direcionar à realização de serviços online, com rapidez desses serviços executados.

O embasamento teórico da pesquisa consistiu de uma revisão bibliográfica sobre a tecnologia educacional no ensino superior. Abrangeu as diferentes ferramentas digitais disponíveis para serem usadas no ensino presencial e a distância e envolveu os diferentes estilos de aprendizagem de alunos de diversos cursos do ensino superior, até chegar ao estilo de aprendizagem em situações de uso tecnológico. Após isso, foi realizada a pesquisa de campo, através da aplicação da Escala de Estilos de Aprendizagem em Situações de Uso de Tecnologia, de Roza (2017), em 444 universitários do curso de Direito, de duas universidades privadas, localizadas no interior de São Paulo (denominadas nesta pesquisa de Instituição 1 e 2). Tratou-se de uma pesquisa quantitativa.

A Escala de Estilos de Aprendizagem em Situações de Uso de Tecnologia construída a partir dos estudos sobre estilos de aprendizagem abordados, principalmente, por Alonso, Galego e Honey (1997), Kolb (1984) e Mumford e Honey (1992), contém 40 itens distribuídos entre os seguintes estilos: Estilo teórico (13 itens); Estilo pragmático (10 itens); Estilo de interação com o meio (8 itens) e; Estilo de interação através do meio (8 itens). Esses itens foram respondidos em papel, nas salas de aula e em horários de aula, com duração de aproximadamente 20 minutos.

Este estudo identificou os estilos de aprendizagem no uso da tecnologia em estudantes e docentes do curso de Direito de duas Instituições. Os estudantes foram distribuídos por esta pesquisa em Grupo 1 e Grupo 2, sendo que o Grupo 1 era composto por alunos que cursavam do primeiro ao quinto semestre; já no Grupo 2, eram alunos do sexto ao décimo semestre. Para análise estatística, esta pesquisa considerou as variáveis gênero e semestre em que o aluno cursava.

Os dados foram tabulados no Excel, e a partir dele foram criadas as tabelas para descrever a amostra. Foi utilizado, ainda, para análise inferencial dos dados, o software SPSS, versão 20.0 para realização da Análise Multivariada da Variância (MANOVA).

Entre os estudantes, os resultados descritivos apontaram uma predominância do estilo teórico em ambos os Grupos (1 e 2). Já com relação aos professores, na instituição 1, a pontuação média foi mais alta no estilo teórico para os docentes do sexo masculino e no estilo pragmático para os docentes do sexo feminino; enquanto que na

instituição 2, predominou o estilo pragmático, tanto para os homens quanto para as mulheres. Por sua vez, o resultado da MANOVA realizado com os estudantes demonstrou que não houve diferença significativa em nenhuma das variáveis analisadas (gênero e semestre em que o aluno cursava).

Assim, os resultados obtidos com a pesquisa apontam que o estilo de uso da tecnologia de discentes e docentes foi similar em ambos os cursos de Direito pesquisados. Ademais, embora tenha predominado o estilo teórico, os outros estilos também foram contemplados, o que resultou na conclusão de que a utilização de diferentes ferramentas tecnológicas e de estratégias educacionais, que contemplem os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos é muito importante.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O Mestrado Profissional em Educação no Unasp, através de aulas expositivas, ministradas por docentes com excelente capacitação profissional, de trabalhos e seminários apresentados pelos alunos, com supervisão dos professores, além das pesquisas realizadas, incluídas as revisões bibliográficas e pesquisa de campo, permitiu não só um conhecimento mais aprofundado em pesquisas científicas, na elaboração de projetos e artigos científicos, como também contribuiu para a ampliação do meu conhecimento, através

de estudos e debates em sala de aula, nas disciplinas obrigatórias e optativas, a respeito de temas inovadores e recentes no campo educacional, como o currículo, as metodologias ativas, educação integral, estudo de casos.

Por outro lado, enquanto docente em curso de Direito e participante de bancas de trabalhos científicos, a experiência e o conhecimento adquiridos no mestrado me proporcionaram um olhar mais técnico e crítico. E mais que isso, os temas trabalhados em sala de aula, a exemplo do estudo de casos, metodologias ativas e currículos interdisciplinares, contribuíram para eu repensar, enquanto docente, as metodologias aplicadas por mim em sala de aula.

Por fim, os temas estudados contribuíram para a construção da minha dissertação. Eles me permitiram compreender a utilização de diferentes ferramentas tecnológicas e estratégias educacionais que contemplam os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, que, por sua vez, serão importantes aliados do professor no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje**: procedimientos de diagnóstico y mejora. 7. ed. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1997.

AMARAL, S. F.; BARROS, D. M. V. Estilos de aprendizagem no contexto educativo de uso das tecnologias digitais interativas. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE NOVAS COMPETÊNCIAS EM TECNOLOGIAS DIGITAIS INTERATIVAS NA EDUCAÇÃO*, 1., 2007, São José dos Campos, **Anais** [...]. [S.l.: s.n.], 2007.

BARROS, D. M. V. Estilos de uso do espaço virtual: como se aprende e se ensina no virtual? **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG**, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 51-74, jan./jun. 2009.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, n. 78, abr. 2002.

HONEY, P.; MUMFORD, A. **The Manual of Learning Styles**. London: McGraw Hill, 1986.

KOLB, D. A. **Experimental learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

KOLB, D. A. **Psicología de las Organizaciones**. Madrid: Prentice Hall, 1976.

LEMO, E. C.; AMARAL, L. A. M.; OLIVEIRA, L. R. M. Utilização de estilos de aprendizagem no desenvolvimento de ambientes virtuais voltados à educação à distância. **Revistas de Estilo de Aprendizagem**, v. 8, n. 15, 2015.

LIMA FILHO, N., BEZERRA, E. S.; SILVA, T. B.S. Estilo de aprendizagem dos alunos do curso de Ciências Contábeis. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 95-112, maio 2016.

MARQUES, C. A. M. O ensino jurídico e as novas tecnologias de informação e comunicação. **Revista de Educação**, v. 13, n. 16, p. 199-214, mar. 2012.

MEURER, A. M.; PEDERSINI, D. R.; ANTONELLI, R. A.; VOESE, S. B. Estilos de aprendizagem em rendimento acadêmico na universidade. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 16, n. 4, p. 23-43, 2018.

MUNFORD, A.; HONEY, P. Questions and answers on learnig styles questionnaire. **Industrial and Commercial Training**, v. 24, n. 7, p. 10-13, 1992.

ROZA, R. H. **Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias da informação e comunicação**. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

SALVADOR, P. T. C. O.; RODRIGUES, C. C. F. M.; LIMA, K. Y. N.; ALVES, K. Y. A.; SANTOS, V. E. P. Uso e desenvolvimento de tecnologias para o

ensino apresentados em pesquisas de enfermagem. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**. v. 16, n. 3, p. 442- 450, maio/jul. 2015.

SILVA, C. C. S.; CANDELORO, M.; LIMA, M. C. Estratégias de ensino orientadas pelos estilos de aprendizagem dos estudantes de graduação em Administração. *In: ENCONTRO DE ENSINO E DE PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE*, 4., 2013, Brasília. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2013.

SILVA, G. O. L. **Construção e evidências de validade e precisão de escala de estilos de aprendizagem em universitários**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2011.

SILVEIRA, D. S.; NOVELLO, T. P.; LAURINO, D. P. Tecnologias digitais na Educação superior: compreensões acerca da formação permanente de professores em uma rede de conversação. **Revista Thema**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, 2018.

SONAGLIO, A. L. B.; LAZZARETTI, K.; PEREIRA, I. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo entre discentes do curso de Administração e dos cursos de tecnologia em gestão. **RACE**, Chapecó, Ed. Especial Anpad, p. 45-80, 2013.

SOUZA, G. H. S.; COSTA, A. C. S.; LIMA, N. C.; COELHO, J. A. P. M.; SANTOS, P. C. F.; PONTES Jr., J. F. V. Estilos de aprendizagem dos alunos versus métodos de ensino dos professores do curso de administração. **RACE**, Chapecó, Ed. Especial Anpad, p. 9-44, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. [S.l.]: Edição Ridendo Castigat Mores, 19--. Disponível em: <<https://bit.ly/39NYsRE>>. Acesso em: out. 2019.

Capítulo 16



O PERFIL DO GESTOR EDUCACIONAL NA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Uilson da Veiga Santos
Eliel Unglaub

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.285-296>

O PRINCÍPIO

A qualificação acadêmica sempre me despertou interesse, pois é uma oportunidade de dar um passo à frente no desenvolvimento profissional. Um amigo sempre comentava que “um administrador deve ter titulação”. Meu irmão, que também é colega de profissão, me contou que o Mestrado Profissional em Educação, no Unasp havia aberto o processo de seleção. Hesitei um pouco, pois tinha acabado de concluir outra graduação, mas o seu incentivo e a possibilidade de nos deslocarmos juntos para o campus me motivaram a fazer a inscrição e estudar para as provas seletivas.

Vencida essa etapa, no início das aulas já me deparei com uma verdadeira imersão na academia, com leituras, artigos, trabalhos, publicações e a escolha do tema da dissertação. A partir da definição de quem seria o orientador, foi necessário estender um olhar para o que ocorria no cotidiano da profissão, pois, conforme a fala do orientador, seria de extrema importância escolher um tema que fosse pertinente e contribuísse com o meio em que estávamos inseridos.

Então, numa conversa, o superintendente de uma rede privada de ensino comentou sobre o programa de avaliação externa. Com os dados disponíveis e a possibilidade de uma contribuição a partir dos resultados obtidos acerca de como cada gestor poderia usar essas informações no ambiente escolar para promover melhoria nos processos, logo percebi que havia elementos para uma pesquisa nesse contexto, considerando que temas como avaliação externa e atuação da gestão escolar apareciam rotineiramente durante as aulas.

Pensei, primeiramente, na atuação da gestão e da coordenação pedagógica na escola e como o seu perfil de liderança poderia impactar a proficiência dos alunos em uma avaliação em larga escala. Posteriormente, direcionei a pesquisa apenas para a atuação da gestão escolar, uma vez que observei que a gestão escolar se apoiava no processo de mobilização e orientação dos talentos coletivos presentes na escola, associados com a organização de recursos e processos, o que levava a escola a cumprir, de forma efetiva, seu papel social, além de alcançar seus objetivos educacionais na formação dos alunos e na promoção de uma aprendizagem significativa (LÜCK, 2010).

Além disso, autores como Polon (2009) reforçam a ideia de que à gestão cabe a liderança, mesmo que esta não seja de uma única pessoa, mas sim de um grupo maior que seja liderado por uma pessoa em posição de gestão e que tenha uma visão de futuro, para motivar todos os envolvidos nas atividades educacionais. Assim, nessa perspectiva, realizar um estudo que comparasse os estilos de liderança dos diretores das escolas privadas com os resultados obtidos de cada unidade escolar em uma avaliação em larga escala se mostrou problemático e desafiador, o que nos impulsionou a seguir em frente.

A PESQUISA

O objetivo da pesquisa foi descobrir as correlações predominantes entre os estilos de liderança da gestão educacional de uma rede

confessional de ensino e os resultados apresentados pelos discentes quanto às avaliações externas. A pesquisa envolveu 24 unidades escolares de 27 escolas de uma rede privada do Estado de São Paulo, divididas em duas regiões administrativas: a primeira região composta por 15 escolas, sendo onze presentes na capital e quatro em cidades vizinhas, num raio de 70 km da capital, determinada como Região A; a segunda, determinada como Região B, abrangia 12 escolas, estando localizada na região oeste do Estado de São Paulo.

Coletamos, portanto, os dados do resultado das avaliações externas de 2012 a 2016. Para identificar os aspectos referentes à gestão e ao perfil de liderança de cada gestor(a), utilizamos o MLQ ou Multifactor Leadership Questionnaire (Questionário Multifatorial de Liderança), desenvolvido por Bass e Avolio (2000). De fato, o suporte teórico veio justamente desses dois autores, que tratam do perfil de uma liderança efetiva (BASS; AVOLIO, 1988). Além deles, também consultamos Lück (2010), Paro (1995) e Libâneo (2012), que fazem considerações sobre as demandas e atribuições da gestão escolar. No estudo, discutimos ainda os conceitos de avaliação em larga escala no Brasil, delineados por Machado e Freitas (2014) e Soares e Teixeira (2006), levando em consideração a relação entre a gestão e a proficiência dos discentes nesse tipo de avaliação.

Optamos por uma análise quantitativa cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário. Também incluímos na análise as informações pertinentes ao escopo da pesquisa cujos dados foram obtidos da avaliação externa e que nos foram fornecidos pelas unidades. Assim, as escolas foram selecionadas por conveniência, sendo que os

sujeitos participantes da pesquisa foram 24 gestores educacionais. Para obtermos as respostas sobre o perfil de liderança dos sujeitos, aplicamos o questionário com uma escala de cinco opções, identificadas pelo nível de concordância: 0 - Discordo totalmente; 1 - Discordo; 2 - Não concordo e nem discordo; 3 - Concordo; 4 - Concordo Totalmente.

Os gestores escolares que participaram do estudo se mostraram líderes eficazes, pois predominou a liderança transformacional em seus atributos, seguida da liderança transacional; com uma frequência menor, evidenciaram-se os atributos da liderança *laissez-faire*.

O estilo de liderança transformacional foi, portanto, o resultado que mais se destacou, o que indica que os gestores escolares possuíam um vínculo forte com seu grupo de colaboradores, sentiam-se semelhantes aos seus pares e adotavam comportamentos de uma liderança mais diretiva (BASS; AVOLIO, 1988). Outros estudos (ALMEIDA, 2014; GONÇALVES, 2008) sugerem que, de forma geral, o estilo de liderança transformacional não é somente o estilo mais adotado por gestores, mas também o mais preferido pelos seus colaboradores.

O estilo de liderança transacional, por sua vez, envolve a atividade de recompensar os seguidores em troca da sua obediência ou de seu desempenho. A liderança reconhece as necessidades e desejos dos seus subordinados, e os premia em troca da execução das suas atividades profissionais. Diante dos resultados, observamos que o estilo de liderança transacional tende a obter melhores resultados nas avaliações em larga escala.

Entre as escolas da Região A, quatro unidades escolares se destacaram quanto aos resultados obtidos nas avaliações em larga escala: as escolas

2, 10, 12 e 13. Dessas, selecionamos quatro unidades, já que a unidade 2 possuía apenas o Ensino Fundamental I e II; ou seja, não possuía a etapa do Ensino Médio, e vivenciava, portanto, uma realidade um pouco diferente em relação às escolas 10, 12, e 13 que ofereciam o Ensino Médio. Das escolas da Região B, as que apresentaram resultados melhores nas avaliações em larga escala foram as escolas 7, 8 e 9, que também contavam com alunos desde o Fundamental até o Ensino Médio.

Observamos que os gestores das escolas 2, 10, 12 e 13 da Região A se destacaram pelo tipo de liderança transacional, com uma concordância de 91,2% com os atributos desse tipo de liderança, em comparação com os colegas gestores da mesma região, que apresentaram um índice (85% de concordância com os atributos da liderança transformacional). Já 85% dos gestores das escolas 7, 8 e 9 da Região B concordaram com os atributos de uma liderança transacional. Entretanto, verificamos que 89% dos gestores dessa mesma região concordavam com o estilo de uma liderança transformacional. Nesse sentido, esses gestores possuíam índices mais baixos do estilo de liderança transformacional do que o restante dos gestores de seu grupo. Essa diferença na própria região minimizava as diferenças sócio-políticas e as práticas pedagógicas usadas em sala aula, considerando-se que as questões internas (como diretrizes curriculares e políticas educacionais) eram as mesmas já que estávamos lidando com escolas de uma rede unificada. Mesmo que os fatores externos, como os aspectos sociais, econômicos e culturais, fugissem ao controle das escolas, o fato de estarem localizadas em uma mesma região diminuía alguma disparidade entre elas.

Quando realizamos a confrontação entre os estilos de liderança e os resultados da avaliação em larga escala entre as escolas da região A e B, pudemos observar que as escolas da Região B (7, 8 e 9) obtiveram a média mais elevada dos últimos anos de avaliação em larga escala realizada em seus segmentos, mesmo em se tratando de uma rede em que as escolas da região A e B tinham diretrizes, propostas, missão, visão e políticas educacionais unificadas. Presumiu-se, portanto, que não havia grande distanciamento de práticas e currículos entre as escolas. Por isso, consideramos que foi a atuação da gestão que influenciou, de forma mais marcante, os resultados na avaliação em larga escala.

O estilo de liderança dos gestores da Região A era diferente daquele empregado pelos gestores da Região B, pois os gestores da Região A se sentiam fortemente vinculados ao grupo, segundo nossa compreensão de Bass (1997), que postula que os funcionários tendem a relatar níveis mais elevados de esforço e comprometimento com os objetivos estabelecidos quando seus líderes apresentam o estilo transformacional de liderança. Contrariando, contudo, essa perspectiva, isso não aconteceu em relação neste estudo, pois os resultados da avaliação externa das escolas da Região A em que predominava o estilo transformacional não foram melhores do que os da Região B.

Notamos também que os gestores das unidades escolares da Região B apresentaram atributos mais elevados de uma liderança meritocrática do que o restante dos gestores, o que sugere que esses gestores estavam mais presentes e adotavam uma postura mais formal com os colaboradores que cumpriam as obrigações estabelecidas. Ao contrário,

os gestores da Região A apresentaram índices mais elevados do estilo de liderança *laissez-faire* do que os gestores das escolas da Região B.

CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

As primeiras impressões do Mestrado Profissional em Educação e as dificuldades iniciais me trouxeram um sentimento de que não estava preparado para o curso. A sensação era de que havia coisas demais a fazer. Ao mesmo tempo, estava encantado com a cultura acadêmica, com o convívio com os professores e com a conversa com colegas de uma turma madura e rica em experiências. Fomos encontrando as repostas para as dúvidas e o cumprimento das exigências do curso, que demandava tempo e dedicação. Percebi nitidamente que estava crescendo.

Os professores e a coordenação do curso se preocupavam em nos envolver em discussões que contribuíssem para o amadurecimento pessoal e profissional, que nos ajudassem a aprimorar nossas ideias e a desenvolver novas formas de pensar. O impulso dessas discussões era a grade curricular, sem esquecer da construção identitária do curso.

Entre as primeiras demandas de leituras e produções solicitadas, tínhamos o desafio de desenvolver o projeto de pesquisa, algo que não foi muito difícil diante do preparo dos professores, que já vislumbravam, no cotidiano da sala de aula, o lugar a que queriam nos levar. Tive liberdade para pesquisar a realidade com a qual trabalhava, a oportunidade de

escolher o tema, os sujeitos, a técnica a ser utilizada, o referencial teórico. Isso tudo ampliou o meu olhar sobre o tema de estudo e me concedeu uma experiência muito importante na minha vida profissional, inclusive abrindo novos caminhos e novas frentes de atuação.

Com as rotinas profissionais paralelamente acontecendo com as atividades desenvolvidas no Mestrado, sem que o percebesse, acabei contagiando a outros colegas que se sentiram motivados a conhecer o programa e até mesmo a se inscrever no curso. Ao concluir o Mestrado Profissional em Educação, posso dizer que ele contribuiu muito para a minha prática profissional. Foi importante observar os resultados da pesquisa e discutir o estilo de liderança escolar que é praticado na rede estudada. Também foi importante fazer reflexões sobre a avaliação em larga escala como um instrumento indicador de qualidade educacional. Essa experiência me ampliou os horizontes para novas perspectivas de estudo, como a continuação da pesquisa em nível de doutorado, assunto que veio à tona a partir de sugestões dos membros da banca, enquanto apresentávamos os resultados da pesquisa. Portanto, posso dizer que, no decorrer do Mestrado, experimentei um amadurecimento essencial para minha vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. **Estilos de Liderança para a gestão de stress e conflito nas tropas especiais**: estudo de caso no CTOE. Lisboa: Academia Militar, 2014.

BASS, B. M. Does the transactional–transformational paradigm transcend organizational and national boundaries? **American Psychologist**, v. 52, n. 2, p. 130-139, 1997.

BASS, B. M.; AVOLIO, B. J. Transformational leadership, charisma, and beyond. *In*: HUNT, J. G.; BALIGA, B. R.; DACHLER, H. P.; SCHRIESHEIM, C. A. (Eds.). **Emerging leadership vistas**. Lexington: Lexington Books, 1988. p. 29-50.

BASS, B. M.; AVOLIO, B. J. **MLQ multifactor questionnaire**. 3. ed. Redwood City: Mind Garden, 2000.

GONÇALVES, M. N. D. C. **Estilos de liderança: um estudo da autopercepção de enfermeiros gestores**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Empresariais) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. v. 2. (Série Cadernos de Gestão).

MACHADO, C.; FREITAS, P. F. Gestão escolar e avaliação externa: experiências de escolas da Rede Municipal de São Paulo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 113-126, 2014.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

POLON, Thelma L. P. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do projeto geres: estudo longitudinal da geração escolar 2005**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 155-186, maio/ago. 2006.

Capítulo 17



RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PESQUISA SOBRE PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM AVALIAÇÃO FORMATIVA

Valdirene Luciano Dias
Betania Jacob Stange Lopes
Luciane Weber Baia Hees

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.297-314>

ALGUMAS RAZÕES

O exercício docente é um desafio para egressos de diferentes cursos de licenciatura. Ao concluir a graduação, o docente ingressa na carreira motivado e convicto de que vai desenvolver uma proposta pedagógica diferenciada. Ele chega à escola cheio de expectativas, com a cabeça transbordando de ideias em relação à profissão, ao aluno e ao ensino de modo geral. No processo de operacionalização das ideias, ele se depara com alguns dilemas que causam um “choque cultural” (TARDIF, 2002). Essa etapa da vida profissional é considerada como o período da “sobrevivência”, que é identificada como

o “choque com o real”, a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à transmissão de conhecimentos (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Diante dos desafios do professor iniciante, encontra-se o processo de avaliar e, nesse contexto, a “prova” se apresenta como o principal instrumento avaliativo. Esse aspecto despertou o meu interesse e da minha orientadora, ou seja, buscar dados referentes aos instrumentos utilizados pelo professor durante o processo de avaliação. Dessa forma, começamos o desenvolvimento do estudo que recebeu o seguinte título: Formação Continuada em Avaliação para Professores Ingressantes do Ensino Fundamental II.

Como educadora, iniciei minha trajetória como professora na Educação Infantil, e desde então observava que nem sempre a forma como meus alunos eram avaliados representava a aprendizagem que eles demonstravam ter adquirido em sala de aula. Além disso, muitos instrumentos deixavam de ser relevantes pedagogicamente, pois não apontavam resultados que pudessem ser trabalhados. No decorrer do tempo, cursei pós-graduação em Psicopedagogia e assumi a coordenação pedagógica de um colégio.

Frente a essa realidade, enquanto aluna do Programa do Mestrado Profissional em Educação, atuando como coordenadora pedagógica de uma rede de ensino no segmento do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, identifiquei a necessidade de implantar um programa de formação continuada, com o objetivo de trabalhar os desafios da sala de aula do professor ingressante, e mais especificamente, a questão do ato de avaliar, utilizando, inclusive, a “prova” como instrumento avaliativo formativo.

Essa proposta tomou forma, durante a disciplina “Políticas e Práticas em Avaliação Educacional” cursada no Mestrado Profissional e a participação no grupo de pesquisa GPADE (Grupo de Pesquisa Aprendizagem, Práticas Docentes e Gestão Escolar). Nessa imersão, busquei, de maneira mais intensa, a compreensão das necessidades do professor iniciante em relação as suas práticas avaliativas em sala de aula.

Para aprimorar nossa compreensão quanto ao tema pesquisado, fez-se necessário um levantamento bibliográfico de vários teóricos (HOFFMANN, 1993; PERRENOUD, 1993; HADJI, 1994;

VASCONCELLOS, 2000; BELLONI, MAGALHÃES, SOUSA, 2001; ESTEBAN, 2001; LUCKESI, 2003; GIMENES, 2011; GABARDO, 2012;) que apresentam discussões relevantes sobre temas como: avaliação; formação continuada; professores iniciantes. Eles discutem com propriedade a avaliação numa perspectiva formativa reguladora, permitindo constatar a utilização da prova como ferramenta avaliativa, possível de elucidar os meandros, por meio dos quais o aluno avança no domínio dos saberes propostos, oferecendo indicadores para a reorganização do trabalho docente.

Em função das exigências atuais e da busca de sentido e significado para a vida em sociedade, a formação inicial e continuada pode atender às necessidades dos professores em assuntos da prática escolar. Enfatizando o tema avaliação, Libâneo (1994, p. 34) a corrobora, afirmando que a “avaliação é como uma tarefa necessária e permanente do trabalho docente e deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”.

Diante do cenário apresentado, surgiram os seguintes questionamentos: a formação continuada para professores ingressantes do Ensino Fundamental do Nível II possibilita o desencadeamento de mudanças práticas e conceituais, quanto ao processo avaliativo, na perspectiva da avaliação a serviço das aprendizagens? Entre os diferentes instrumentos avaliativos utilizados no contexto de sala de aula, de que forma a prova pode ser utilizada como instrumento que subsidie a avaliação da aprendizagem?

Ao procurar respostas para os questionamentos, estabelecemos como objetivo geral: verificar as repercussões de um programa de

formação continuada para professores ingressantes em avaliação, analisando a prova como um possível instrumento que pode subsidiar a avaliação da aprendizagem. Para alcançar esse objetivo, estabelecemos como metas específicas:

- Verificar os instrumentos avaliativos mais utilizados pelo professor iniciante;
- Analisar o uso da prova como instrumento colaborativo para o processo formativo;
- Analisar a aplicação, correção e devolutiva nas provas dos alunos, tendo como referencial teórico a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa;
- Identificar a formação continuada como elemento facilitador do processo de transição de estudante para professor.

O processo avaliativo em uma perspectiva formativa pode possibilitar intervenções que assegurem a aprendizagem dos estudantes, inclusive por meio da “prova” como um instrumento a serviço da aprendizagem, permitindo assim, que ocorram mudanças notórias, e a regulação no processo de ensino e aprendizagem seja eficiente e real.

Nessa etapa do estudo, a fase inicial, consideramos que a pesquisa poderia contribuir: (a) com a valorização dos aspectos resultantes

das mudanças ocorridas nos professores; (b) com a disseminação de práticas avaliativas, mais especificamente no que se refere à prova, como instrumento avaliativo e formativo; (c) com a contribuição para a evolução dos envolvidos e/ou interessados em situações de ensino/aprendizagem/avaliação no cotidiano de sala de aula.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: CAMINHOS PERCORRIDOS

Para elaboração da dissertação realizamos a seleção de textos, artigos, livros e periódicos para atender a fundamentação teórica necessária para a construção da pesquisa final. O estudo ofereceu subsídio para a análise e interpretação dos dados coletados.

No processo de pesquisa, a fundamentação teórica foi fundamental para elaboração do projeto inicial que foi avaliado pelo comitê de ética de redação da dissertação, assim como para interpretação e análise futura dos resultados. O papel da orientadora foi primordial para permitir que as ideias, não tão claras a princípio, fossem alinhadas e facilitassem a comparação dos resultados obtidos.

O passo seguinte foi a elaboração da escrita, sempre apoiada na fundamentação teórica. Escrever, enviar para a leitura da orientadora, analisar as observações e reescrever, foram processos repetidos diversas vezes. Pois, foi necessário todo cuidado com a elaboração de uma escrita científica, com revisão de todas as referências citadas, abordando um

número significativo de autores pesquisados, tendo sempre o cuidado de seguir criteriosamente as normas da ABNT, pontuadas pela orientadora.

A abordagem qualitativa se desenvolveu através de um trabalho de aproximação com os professores iniciantes para conversas, coleta de dados e interpretação das percepções dos profissionais, com posterior intervenção, a partir de oficinas de discussão e análise de textos afins ao tema pesquisado para elaboração do material.

O estudo seguiu a estruturação didática de três capítulos. Na introdução, nomeada de capítulo 1, a apresentamos o tema com um panorama da formação dos professores na graduação; a base na formação de uma licenciatura; a importância da formação inicial e continuada e; a visão do professor frente ao ato de avaliar.

No capítulo 2, trouxemos a fundamentação teórica, composta por três seções, a saber: na seção 1, a formação continuada como elemento facilitador do processo de transição de estudante a professor, destacando a importância da formação inicial em uma perspectiva teórico/prática, analisando-se sequencialmente o ciclo de vida profissional dos professores e a importância da formação continuada para professores ingressantes; a seção 2 mostrou as quatro gerações da avaliação, sendo a primeira “a avaliação como medida”; a segunda “a avaliação como descrição”; a terceira “a avaliação como juízo de valor”; e a quarta, “a avaliação como negociação e construção”, sendo essa última a concepção direcionadora desse estudo; já na seção 3, destacamos a prova como instrumento para uma avaliação formativa, uma vez que ela pode: ser um processo contínuo e subsequente; informar sobre a apropriação de conhecimentos pelos alunos; identificar o nível do estudante em um

continuum de aprendizagem cognitiva; e regular o processo ensino e aprendizagem. Como última parte do capítulo, fizemos uma análise traçando interfaces entre a formação inicial e a formação continuada do professor ingressante no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes.

No capítulo 3, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, as peculiaridades do objeto de estudo, bem como a necessidade de estar com os professores ingressantes do Ensino Fundamental II, a fim de questioná-los sobre suas concepções de avaliação da aprendizagem e possíveis mudanças como resultado de oficinas pedagógicas, as quais nortearam a pesquisa para a escolha da abordagem qualitativa, na modalidade de investigação-ação.

Para fins de realização do estudo, solicitamos autorização para pesquisa do diretor geral de uma rede particular de ensino, no Estado de São Paulo. A proposta foi autorizada e eu, como pesquisadora, comprometi-me a assegurar a privacidade dos participantes, não utilizando as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas, nem da instituição, respeitando, desse modo, as diretrizes Éticas da Pesquisa envolvendo seres humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS n. 510/2016.

Sequencialmente, submeti o projeto de pesquisa para a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de São Paulo. Junto ao projeto de pesquisa foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento de autorização para a utilização das respostas dos participantes e também os instrumentos de coleta de dados. A aprovação foi conferida pelo parecer n. 2.090.839.

Participaram deste estudo 10 professores do Ensino Fundamental II, que trabalham em diferentes unidades escolares de uma rede de ensino

confessional, na cidade de São Paulo, no período matutino e vespertino, no ano letivo de 2017/2018. Como critério, foram selecionados professores que estavam na docência, com até 5 anos de experiência.

Para a coleta de dados junto aos professores fez-se necessário a elaboração de alguns instrumentos, para isso utilizamos: um questionário para professores (dados de identificação e diagnóstico), um questionário de avaliação das oficinas pedagógicas, um questionário de validade social, uma ficha para análise documental, um questionário de autoavaliação para cada uma das oficinas teóricas.

Os resultados e as discussões foram apresentados considerando: as oficinas de formação teórica e pedagógicas, a percepção dos professores, o resultado em relação à utilização da prova como instrumento avaliativo, a Validação Social dos Docentes quanto aos aspectos positivos na utilização dos instrumentos, os obstáculos enfrentados, as práticas pedagógicas cotidianas. A Figura 1 permite visualizar a sequência e a compreensão da organização de cada momento.

Figura 1 – Quatro etapas para análise dos resultados (dados da pesquisa)

PARTICIPANTES Professores ingressantes do Ensino Fundamental II	ETAPA 1	
	Práticas Avaliativas	o olhar do professor ingressante na docência
	Questionário	professor ingressante

PARTICIPANTES Professores ingressantes do Ensino Fundamental II	ETAPA 2	
	Oficinas	teóricas e práticas
	Prova	análise das questões
	ETAPA 3	
	Grelha de Correção	análise dos resultados
	Prova	análise dos resultados
	ETAPA 4	
	Percepções	prova enquanto instrumento avaliativo
	Validade social	professores ingressantes que participaram do estudo

Fonte: elaborado pelos autores

Após a realização do trabalho proposto e das análises, concluímos que as oficinas de Formação Pedagógica para Elaboração de Provas, colaborou de forma significativa para as práticas avaliativas, favorecendo momentos de reflexão das análises das questões, e possibilidade de reestruturação das provas.

Houve momentos de resignificação, a partir da percepção individual dos elementos que compõe uma avaliação formativa, e os

resultados que podem ser considerados como relevantes para uma análise do processo de aprendizagem.

AS APRENDIZAGENS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: TECENDO CONSIDERAÇÕES

O percurso deste estudo nos permitiu analisar as possibilidades e dificuldades evidenciadas quando os professores fizeram uso da prova como instrumento avaliativo formativo. Foi perceber a transformação no cotidiano escolar por intermédio de ações pedagógicas que possibilitaram o acompanhamento do processo de negociação para a construção e regulação do conhecimento vivenciado pelo aluno mediado pelo professor.

Ao professor utilizar a prova como avaliação a serviço da negociação e construção das aprendizagens na interrelação professor/aluno, constatamos mudanças voltada para o processo de elaboração das provas, entusiasmo em busca de planejar estratégias que possibilitassem as negociações no processo avaliativo. Assim, durante as oficinas e nas práticas avaliativas, notou-se, na elaboração das provas:

- A busca pela clareza dos objetivos que se pretende buscar na formulação das questões propostas, definindo onde se quer chegar;

- A necessidade de criar e reformular algo que já está feito, para uma formação que de fato tenha significado para o aluno;
- Tornar o instrumento prova um processo contínuo, visto dentro de uma concepção formativa, buscando meio de acompanhamento e de reformulação do processo;
- As provas, quando eram analisadas, favoreciam discussões e uma melhor preparo das novas provas, visando uma organização das novas aprendizagens, busca de respaldo em referencial teórico e troca de experiência;
- Os erros manifestos no decorrer da elaboração das provas pelos professores, nos momentos das oficinas, foram compreendidos como indicadores relevantes para a compressão;
- A possibilidade de analisar o erro como construto no processo de aprendizagem, através da grelha de correção, que possibilita um acompanhamento do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem e do professor em suas práticas avaliativas;

- Os obstáculos que emergiram durante o processo, fizeram com que as professoras tomassem consciência do seu trabalho e contribuíssem para o desenvolvimento das suas práticas cotidianas;
- As oficinas pedagógicas proporcionaram momentos riquíssimos de estudos e aprendizagens que resultaram em mudanças sobre a avaliação e as possibilidades de utilizar a prova como ferramenta formativa;
- A elaboração das provas pelos professores permitiu um olhar reflexivo dos conhecimentos iniciais referentes a avaliação, de forma a perceber sua evolução em relação à apropriação e aprofundamento na aprendizagem proposta.

As dificuldades se fizeram presentes durante todo o percurso, e se prestaram, enquanto contraposto, a incitar a reflexão e o aperfeiçoamento, uma vez que indicaram aspectos a serem superados, assegurando imediatas intervenções que possibilitaram avanços nos professores ingressantes. Quanto a prova como instrumento avaliativo que favorece a negociação para construção do processo de aprendizagem do aluno, destacou-se as seguintes dificuldades no desenvolvimento do programa:

- No início da pesquisa, a falta de compreensão sobre a utilização da prova como ferramenta formativa o que

conduzia o grupo a um excesso de preocupação quanto a proposta: O fato de as provas ocorrerem sem objetivo claro, e após a aplicação a rotina escolar voltava, colaborando para que a prova exercesse o papel apenas de atribuir notas;

- A dificuldade do professor em usar a prova como instrumento que pudesse auxiliá-los a perceber as dificuldades de seus alunos e ajudar os mesmos a se localizarem no processo a fim superarem as defasagens e avançarem na construção de suas aprendizagens;
- O incentivo de momentos para diálogos visando a regulação no processo ensino/aprendizagem por meio da avaliação. A princípio houve questionamentos dos professores em relação a essa proposta ao considerarem a quantidade de turmas, a quantidade de aulas, o tempo para corrigirem a prova e para o processo de diálogo junto com os alunos, bem como o processo de recuperação proposto pela instituição que deve ocorrer na semana subsequente;
- Os padrões estabelecidos pela instituição quanto ao processo avaliativo.

Exigiu-se para essa formação, um profundo estudo das concepções teóricas, delineando um novo contorno para a avaliação,

compreendendo que a avaliação formativa deve estar inserida no processo ensino/aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades ou das dificuldades enfrentadas ao longo do percurso quanto à apropriação do saber.

Na realidade observada, verificou-se que o professor ingressante, traz consigo um conceito estabelecido do que é avaliar. No início das práticas em sala de aula, existe a conformidade com o processo, justificando-se que pelo número de alunos, questões burocráticas e exigências administrativas e da equipe pedagógica, o modelo é o mais adequado, visto que não exige um aprofundamento durante o processo e com os resultados.

Nesse sentido, a formação continuada, com foco na avaliação para os professores ingressantes, apresentou-se como importante instrumento avaliativo, que além de apontar às professoras diferentes informações, permitiu relacionar aos conceitos anteriormente adquiridos, e agregadas ao diálogo, promoveram o desenvolvimento do professor e a apropriação do conhecimento.

Compreendeu-se que no dia a dia escolar, a prova, sendo utilizada como instrumento formativo, permite ao professor, a possibilidade de situar-se, bem como ao aluno, em um *continuum* de aprendizagem, quando ambos identificam-se onde se encontram no processo de aprendizagem. A busca por um ensino mais significativo, contextualizado, demonstrou que a aprendizagem e a avaliação são fatores interligados e não estanques no processo.

O comprometimento dos professores trouxe algumas ações que se tornaram presentes em suas práticas avaliativas:

- Planejamento dos objetivos que serão avaliados na prova;
- Busca de recursos para aulas mais inovadoras, a fim de que os alunos falem de seus problemas e dificuldades para que os professores interajam com eles;
- Registro das dificuldades dos alunos, nas anotações realizadas na grelha de correção das provas;
- Retomada da aprendizagem com base nos resultados obtidos nas provas, a partir das grelhas de correção, dialogando com os alunos suas necessidades para possíveis intervenções.

Finalmente, entendeu-se que a regulação do ensino, por meio do diálogo e das intervenções, comprova a possibilidade de a prova ser um instrumento pertinente na proposição de dados a subsidiarem a avaliação da aprendizagem em uma proposta formativa, deixando apenas de classificar o processo.

A pesquisa possibilitou ao pesquisador e aos envolvidos a contemplação do passado, a análise das suas ações, a conquista de compreendê-las e transformá-las objetivando propósitos definidos. Um trabalho sistematizado com o acompanhamento e orientação aos professores, a formação continuada e a conscientização da responsabilidade de cada um no processo de aquisição do

conhecimento colaboram significativamente com o sucesso do aluno, distanciando-o do fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

ESTEBAN, M. T. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. *In*: GARCIA, R. L. (Org.) **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 175-192.

GIMENES, C. I. **Um estudo sobre a epistemologia da formação de professores de ciências**: indícios da constituição de identidades. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

HADJI, C. **A Avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto, 1994.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 31-62.

LIBÂNEO, J. C. **A avaliação escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. *In*: ESTRELA, A., NÓVOA, A. (Orgs.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto, 1993. p. 147-174.

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

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Cadernos Pedagógicos Libertad, 2000. v. 3.

Capítulo 18



**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO
EM PESQUISA NO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES PARA A
PRÁTICA PEDAGÓGICA E O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Vânia de Sousa Barbosa
Elize Keller-Franco

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.315-332>

EU E O TEMA

Desenvolvi minha formação acadêmica em uma instituição confessional, desde as séries iniciais até a pós-graduação. Durante essa trajetória, pude direcionar meu olhar para a educação como uma “ciência grandiosa” que prepara crianças e jovens não somente para a “prosseção de um certo curso de estudos”, ou a preparação para viver a vida presente como cidadãos plenos e conscientes de seus direitos e deveres, mas também que busca desenvolver nos estudantes o ser todo, suas “faculdades físicas, intelectuais e espirituais” (WHITE, 2007, p. 328). Além disso, pude compreender a educação numa perspectiva mais inclusiva por ter tido a oportunidade de estudar com estudantes com deficiência e observar o tratamento de equidade que lhes era dado, desenvolvendo em nós estudantes o respeito pelas pessoas, independentemente de sua diversidade.

Essa experiência de convivência e acompanhamento da luta de estudantes com deficiência para terem garantidos seus direitos caminha para além de minha vida acadêmica, estando presente em minha trajetória profissional. Durante três décadas de trabalho com a educação, sempre atendendo e convivendo com estudantes que se constituem o público-alvo da Educação Especial, compartilhei da luta desses alunos e de suas famílias para terem garantidos os direitos para o exercício pleno da vida em sociedade.

Nos primeiros anos em que trabalhei como professora, período no qual cursava concomitantemente o Ensino Superior, convivi não somente com estudantes com deficiência na Educação Básica, mas também com a

experiência da educação inclusiva com jovens, adultos e idosos, trabalhadores que traziam a marca da exclusão em sua história de vida e que buscavam na Educação de Jovens e Adultos o acesso e a continuidade de estudos que não tiveram na idade adequada. Essa experiência se intensificou, ao ingressar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em que a convivência aumentou, principalmente quando comecei a trabalhar no Centro de Ensino Fundamental 01 de Planaltina (CEF 01), escola conhecida carinhosamente como Centrinho.

Essa instituição de ensino atende a comunidade de Planaltina (DF), oferecendo atualmente o Ensino Fundamental regular (anos finais e EJA Interventiva – objeto de minha pesquisa), com o objetivo de promover o resgate à cidadania, à inclusão e à diversidade, conforme estabelecido em seu Projeto Político Pedagógico (BRASÍLIA, 2017). Esse centro é considerado referência em inclusão, pois é polo de atendimento a estudantes com deficiência visual e auditiva de escolas públicas e particulares, além de atendimento a estudantes com deficiência física, intelectual e outros transtornos, como o Transtorno do Espectro Autista. Portanto, o profissional que trabalha no Centrinho tem sempre estudantes que constituem o público-alvo da Educação Especial em inclusão na sala regular. A convivência com esses estudantes em sala comum me trazia algumas inquietações, pois era possível observar que alguns se adaptavam à sala comum, enquanto outros não conseguiam e abandonavam a escola.

Em 2010, o Centrinho acolheu o projeto proposto pela SEEDF, denominado “EJA Interventiva para o 1º segmento”, com a finalidade de oferecer atendimento a estudantes acima de 15 anos com Deficiência

Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), que não se adaptavam à classe comum. O programa oferecido pela “EJA Interventiva para o 1º segmento” corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes, o Centrinho reconheceu a importância de oferecer possibilidades de esses alunos continuarem os estudos, para que cursassem os anos finais do Ensino Fundamental. Por isso, apresentou um projeto à SEEDF com a proposta de escolarização para atendimento aos alunos concluintes da EJA 1º segmento. Esse projeto foi implantado em 2012 como Projeto Piloto para o 2º segmento (anos finais do Ensino Fundamental). Nesse ano, passei a fazer parte do projeto como professora de língua portuguesa e língua inglesa. O Projeto foi bem-sucedido e passou a fazer parte das Diretrizes da EJA do Distrito Federal, em 2014, ano em que fui escolhida para ser coordenadora da EJA Interventiva. Permaneci nessa função até 2016, quando solicitei afastamento para fazer o Mestrado Profissional em Educação, no Unasp.

A intenção de fazer o Mestrado Profissional surgiu a partir de alguns fatores: primeiramente, pelas inquietações decorrentes do trabalho realizado com os estudantes com deficiência que eram atendidos tanto em classe comum inclusiva quanto na EJA Interventiva; outro fator foi observar que, na época, o único estudo que havia sobre EJA Interventiva era um Trabalho de Conclusão de Curso que apresentava o projeto como sendo um processo de exclusão, aumentando ainda mais minhas inquietações, pois o Centrinho era considerado bem-sucedido tanto para o 1º quanto para o 2º segmento, e responsável pela criação de diretrizes curriculares dentro da modalidade da EJA. Além disso, nas reuniões com a SEEDF nas quais

o assunto era o projeto, as discussões eram muitas vezes acaloradas, pois o projeto funcionava no Centrinho, mas em outras escolas que também desenvolviam a EJA interventiva, a percepção se mostrava diferente da vivenciada no Centrinho. Dessas situações surgiu o interesse de realizar uma pesquisa que buscasse compreender os elementos que contribuíam para a realidade instalada no processo educacional no Distrito Federal. Desta forma, busquei o Mestrado Profissional em Educação a fim de desenvolver estudos na área que trouxessem subsídios para ampliar a compreensão sobre a realidade educacional com a qual estava envolvida, buscar respostas para as minhas inquietações e o aperfeiçoamento da práxis pedagógica.

No primeiro encontro com minha orientadora, expliquei o tema com que gostaria de trabalhar: a EJA Interventiva. Ao explicar o que era e como se deu sua criação na SEEDF, minha orientadora observou que se tratava de um projeto com característica de inovação, pois era uma proposta alternativa, diferenciada, construída em um movimento que partia das necessidades e especificidades dos estudantes e da comunidade escolar, chegando a se tornar uma diretriz curricular de Estado.

Decidimos, portanto, escolher esse caso como campo empírico, devido à sua singularidade, levantando as seguintes questões de pesquisa: O que podemos aprender a partir da proposta da EJA interventiva em andamento no CEF 01 de Planaltina, no DF para a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo? Que fatores concorrem para o sucesso da EJA Interventiva, transformando-a de projeto piloto em política curricular? Após a delimitação do problema, partimos para o desenvolvimento da pesquisa.

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Conforme citado, o objeto de pesquisa é a EJA Interventiva, uma interface entre a EJA e a Educação Especial que atende a estudantes com DI ou TEA, com ou sem associação a outras deficiências, a partir de 15 anos, e que não se adaptaram ou não desenvolveram habilidades acadêmicas e sociais em classes comuns. São ofertadas nesta modalidade turmas de 1º e 2º segmentos (Figura 1), com no mínimo oito alunos e no máximo quinze para a formação da turma.

Figura 1 - Correspondências dos segmentos da EJA e Classes Comuns Regulares

SEGMENTO NA EJA	CORRESPONDÊNCIA	ETAPAS NA EJA	CARGA HORÁRIA
1º Segmento	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1ª a 4ª	1600 h
2º Segmento	Anos Finais do Ensino Fundamental	5ª a 8ª	1600 h
3º Segmento	Ensino Médio	1ª a 3ª	1200 h

Fonte: Brasília (2014)

Dentre as instituições de Planaltina/DF que oferecem a EJA Interventiva, serviu de cenário para esse estudo a proposta desenvolvida no Centrinho. Quanto à abordagem, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, pois se preocupou com o aprofundamento da compreensão desse programa que se apresenta como bem-sucedido na inclusão de alunos que constituem

público-alvo da Educação Especial. Como metodologia para a investigação escolheu-se o estudo de caso, considerando-se que busca compreender os fenômenos educacionais com base em suas singularidades, particularidades e complexidade, cujos dados são explorados por meio das relações com o contexto em que foram produzidos e os significados a eles atribuídos pelos sujeitos envolvidos no processo (ANDRÉ, 2005). Para a coleta de dados, os instrumentos propostos foram: a análise documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Como objetivo geral, decidiu-se apresentar e analisar, na perspectiva da inclusão, o projeto EJA Interventiva implantado no CEF 01 de Planaltina (DF), para o atendimento de estudantes com DI e TEA. O objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: investigar como se deu o processo de implantação do projeto no Centrinho; analisar os princípios fundantes da proposta EJA Interventiva e suas práticas; analisar a percepção dos participantes quanto à EJA Interventiva numa perspectiva de inclusão/exclusão; analisar o impacto do projeto EJA Interventiva do CEF 01 de Planaltina (DF) para a inclusão e educação de jovens e adultos que constituem público-alvo da Educação Especial (DI e TEA).

Inicialmente, realizou-se um levantamento do referencial teórico para investigar os diversos posicionamentos acerca do objeto de estudo: a interface da Educação Especial e da EJA na perspectiva da educação inclusiva para o atendimento de estudantes com DI e TEA e sobre a EJA Interventiva. Essa fase exploratória foi importante para delinear melhor o objeto de estudo, verificar as pesquisas realizadas sobre o assunto e as lacunas sobre o tema. A motivação para realizar a pesquisa aumentou nesse

período, pois indicou que ainda são escassos os estudos sobre programas educativos que apresentam ações voltadas para a inclusão educacional e social de estudantes com deficiência no contexto da EJA (CAMPOS; DUARTE, 2011), principalmente relacionados a estudantes com DI e TEA, o que confirmou a relevância e a justificativa da pesquisa.

Com a aprovação do projeto no comitê de ética, a pesquisa de campo teve início envolvendo a análise documental, entrevista semiestruturada e observação participante. O público-alvo escolhido para a pesquisa foi o 2º segmento da EJA Interventiva que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, por ter sido o projeto piloto que induziu à criação das Diretrizes Curriculares.

Participaram das entrevistas 57 sujeitos: 33 estudantes da EJA Interventiva – 2º segmento; 05 docentes (professores atuantes em sala de aula e professores especialistas atuantes em sala de recurso); 04 profissionais da equipe gestora (direção, supervisão escolar, coordenação e secretaria); 02 assistentes de educação (monitor e merendeira); 02 profissionais da SEEDF que participaram da construção das Diretrizes Curriculares para a EJA Interventiva (2014/2017); e, 11 pais/responsáveis de estudantes. Os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e para os estudantes um Termo de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido de seus responsáveis legais. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra.

Para a análise documental, foram selecionados os seguintes documentos: as Diretrizes Curriculares da EJA do Distrito Federal; o Projeto Político Pedagógico do CEF01, de Planaltina; o Projeto Interventivo

da EJA para Estudantes com necessidades educacionais especiais – 1º Segmento; o Projeto Piloto da EJA Interventiva – 2º Segmento; e a Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Constataram também laudos médicos, avaliações diagnósticas realizadas no início das atividades dos estudantes, formulários de adequação curricular dos estudantes e relatórios escolares do desenvolvimento estudantil, constantes na documentação escolar. Quanto à observação, optou-se pela observação participante pelo fato de a pesquisadora pertencer à realidade investigada. Como ambientes de observação foram privilegiados aqueles nos quais os estudantes da EJA Interventiva são atendidos em sua inserção no espaço escolar como um todo, principalmente: salas de aulas, salas de recursos, reuniões de professores, situações casuais e eventos.

Antes do início da atividade foi criado um roteiro contemplando itens como: práticas pedagógicas, ações inclusivas e o desenvolvimento do comportamento adaptativo. As observações foram registradas por meio de anotações em diário de campo, contemplando o roteiro e complementadas por dados de interesse da pesquisa.

O tratamento dos dados se deu por meio da análise dos conteúdos, sob o aporte teórico de Bardin (1977), contemplando os seguintes passos: pré-análise – leitura flutuante dos documentos, escolha dos documentos, constituição do corpus (documentos escritos e entrevistas), preparação do material. Exploração do material – organização e escolha das unidades de registro, unidades de contexto e categorização, a partir da triangulação dos dados encontrados nos documentos e entrevistas. Tratamento dos Resultados – descrição dos dados e análise dos dados (inferências e interpretação). As categorias e subcategorias

que emergiram do estudo tendo como foco o problema e os objetivos da pesquisa estão representados na Figura 2 abaixo. A análise detalhada de cada categoria e subcategoria encontra-se em Barbosa (2018).

Figura 2 – Categorias e Subcategorias de Análise

O QUE PODEMOS APRENDER A PARTIR DA PROPOSTA DA EJA INTERVENTIVA?	Categorias	Subcategorias
	A EJA Interventiva – sua concepção e seus princípios fundantes	A trajetória do processo de concepção
		A EJA Interventiva e sua organização.
	A EJA Interventiva – incluyente ou excluyente	Possibilita o acesso à Educação e continuidade de estudos.
Promove a articulação com o Ensino Regular.		
Desenvolve a aprendizagem do estudante.		
Possibilita a profissionalização do estudante com deficiência e encaminhamento para o mundo do trabalho.		
Proporciona o desenvolvimento da independência e autonomia nas habilidades da vida diária.		
Desenvolve a autoestima dos estudantes.		
Promove o respeito à diversidade.		
A EJA Interventiva e suas práticas no processo de formação dos estudantes	As práticas curriculares da EJA Interventiva.	
	As práticas curriculares da EJA Interventiva.	

O QUE PODEMOS APRENDER A PARTIR DA PROPOSTA DA EJA INTERVENTIVA?	O impacto da EJA Interventiva sobre a comunidade escolar	A função reparadora da EJA Interventiva.
		A função equalizadora da EJA Interventiva.
		A função qualificadora da EJA Interventiva.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018)

As considerações finais apontam que a EJA Interventiva tem se apresentado como uma oportunidade concreta para jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo e uma alternativa possível diante de suas especificidades, possibilitando o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e sua qualificação. De projeto inclusivo à indução de políticas curriculares, a EJA Interventiva tem sete anos de implementação e funcionamento, garantindo: o direito ao acesso e à permanência no sistema de ensino; o direito à aprendizagem e continuidade de estudos aos alunos deficientes intelectuais e autistas que ingressaram no projeto; e o direito à qualificação e inserção no mundo do trabalho, proporcionando assim direito pleno ao exercício da cidadania para os estudantes atendidos pela modalidade de ensino.

Entre os indicadores que concorrem para o sucesso da EJA Interventiva no Centrinho, destacam-se: o funcionamento em um centro de ensino que articula o ensino regular com ambiente específico para o acesso aos conteúdos curriculares do alunos da EJA; projetos que promovem a socialização dos estudantes da EJA Interventiva com os estudantes do ensino regular e toda a comunidade escolar; acesso ao currículo adaptado da EJA e ao currículo funcional; efetivação da alfabetização; atendimento individualizado; atividades diversificadas; atendimento educacional especializado em sala de recurso; preparação para o mundo do trabalho; e o desenvolvimento da autoestima do estudante.

Com a EJA Interventiva aprendemos que há uma parcela de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo que, em função de graves comprometimentos, requerem condições especiais para sua inclusão educacional, pois o processo envolve: mudanças na flexibilização da temporalidade e adequação curricular; mudanças nas alternativas de ensino, práticas pedagógicas, metodologias e avaliação; ambiente com número reduzido de alunos com atividades voltadas para a escolarização e para a inserção social; adequação das estruturas físicas para garantir a acessibilidade; e capacitação para os profissionais envolvidos. A EJA interventiva vem garantindo estas oportunidades.

Para avançar na inclusão, aprendemos também que é preciso renovar os currículos das nossas escolas sob a lógica da diversidade, contemplando espaços-tempos em que sejam respeitados os ritmos de cada um. As adaptações, adequações e flexibilizações podem

trazer avanços imediatos para o crescimento desses alunos, mas ainda correm o risco de formar subsistemas dentro das escolas que ressaltam as diferenças. Falamos da importância de currículos alternativos que rompam com concepções homogeneizadoras em que todos devem avançar nos mesmos conteúdos, na mesma série.

Falamos de currículos flexíveis em que os alunos tenham autonomia para elaborar os seus percursos ou itinerários de estudos, em que a diferença é considerada normal, um currículo que compreenda que o processo de ensino e aprendizagem pressupõe atender, contemplar e acolher a diversificação de necessidades dos alunos na escola. Ficam as ideias, as possibilidades e o estímulo a fim de que outras experiências e práticas possam surgir, para proporcionar uma educação verdadeiramente inclusiva.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Além dos conhecimentos e habilidades adquiridos a partir da pesquisa, é importante destacar as contribuições do Mestrado Profissional em Educação para o nosso desenvolvimento profissional, pois a partir das disciplinas cursadas foi possível conhecer, acompanhar, analisar criticamente e problematizar os aspectos políticos e pedagógicos acerca das teorias, concepções e das experiências educacionais tanto em âmbito local quanto global.

Percebemos também, a partir de uma perspectiva histórica, filosófica e psicológica, da antiguidade à contemporaneidade, os conceitos teóricos e a aplicação prática da educação integral e da inclusão educacional e social e sua importância para o desenvolvimento do ser humano.

Além disso, destacamos a experiência vivida numa disciplina que foi oferecida em parceria com a Universidade do Texas – Comunicação Intercultural – que nos proporcionou a compreensão sobre as principais diferenças da comunicação intercultural e nos fez refletir acerca das implicações das diferentes vivências de comunicação intercultural sobre a formação docente e sobre o contexto educacional. Dentro dessa temática, é importante ressaltar a importância do Curso de Extensão em Inglês Instrumental que nos auxiliou no desenvolvimento da aquisição da língua inglesa, importante durante o processo de pesquisa, ao entrarmos em contato com material nessa língua.

As estratégias metodológicas diferenciadas utilizadas durante as aulas foram importantes para tornar nossa aprendizagem mais significativa, favorecendo não somente a aquisição do conhecimento, mas também facilitando o desenvolvimento das atividades propostas, bem como auxiliando no nosso processo de pesquisa e construção do texto científico. Essa construção se deu a partir de aulas expositivas dialógicas, com análise, discussão (geral ou em pequenos grupos) e debates a partir da leitura de legislações, textos e artigos; estudo dirigido por meio de questões ou apontamentos importantes; fóruns e dinâmicas de grupos; reflexões a partir de estudos de caso; estudo

e análise de documentos, filmes e documentários; observações e pesquisa em espaços educativos, saídas de campo; metodologias ativas e a metodologia da problematização.

A realização das seguintes atividades propostas também foi importante nesse processo: elaboração de mapas conceituais, resenhas e sínteses; trabalhos em grupo, reflexões individuais (oral e escrita); tempestade de ideias; pesquisa de opinião; atividades de exposição por duplas; exercícios de aplicação; elaboração de quadros comparativos; produções escritas (artigos); e a participação em congressos com apresentação de trabalhos. Destacamos o privilégio de assistir a quase todas as qualificações e defesas dos colegas de curso; cada conhecimento proveniente das pesquisas contribuiu significativamente para o nosso crescimento acadêmico e profissional.

Assim que encerramos as atividades do Mestrado e retornamos para trabalho na SEEDF, tive o privilégio de ser requisitada junto à SEEDF, pelos profissionais do Centrinho, que solicitaram nosso retorno à escola para dar continuidade ao trabalho realizado na EJA Interventiva. Esperamos que a pesquisa e todos os conhecimentos adquiridos tragam subsídios para análise, reflexão, avaliação, ressignificação e novos direcionamentos para o nosso trabalho na SEEDF, instituição de ensino que serviu de campo para a pesquisa, para os profissionais que nela trabalham e para toda a comunidade escolar. Esperamos ainda que o estudo de caso realizado traga elementos para reflexão e análise em torno das políticas públicas para inclusão, contribuindo para o campo da teoria e da prática da educação numa perspectiva inclusiva.

Da relação interpessoal com os amigos, professores e alunos do Mestrado Profissional em Educação do Unasp, “levo no meu peito” todos os conhecimentos compartilhados, todas as trocas de experiências, todos os exemplos de vida e comprometimento na busca por uma educação verdadeiramente significativa, na construção de conhecimentos úteis para reconstruir em cada ser humano a imagem de nosso Criador. De tudo que aqui vivi, de todos os conhecimentos que alcancei, de todos os amigos que ganhei, levo comigo a esperança e a certeza de que por meio da educação, “a verdadeira Educação”, é possível transformar uma sociedade e restaurar no homem a imagem do Criador.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber, 2005. (Série Pesquisa).

BARBOSA, V. S. **EJA interventiva**: de projeto inclusivo à indução de políticas curriculares. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2018.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. Diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017. Brasília, 2014.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. Projeto político-pedagógico do CEF 01 de Planaltina – Versão 2017. Brasília, 2017.

CAMPOS, J. A. de P. P.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 217-284, maio/ago. 2011.

WHITE, E. G. **Fundamentos da educação cristã**. 2. ed. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2007.



**DO MEDO AO APRENDIZADO:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
SOBRE A PESQUISA REALIZADA
JUNTO À CULTURA
INDÍGENA *HALITI PARESI***

Vivian Cristina Balan Fiuza
Germana Ponce de Leon Ramírez

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.333-348>

UM SONHO... UM DESAFIO

Sou pedagoga e educadora há 18 anos. Iniciei o trabalho como professora da Educação Infantil, mas, em seguida, tive a oportunidade de trabalhar na área de língua estrangeira para o Ensino Fundamental e Médio, nos estados de Mato Grosso e Rondônia. Depois das experiências em sala de aula, fui convidada a fazer parte do quadro administrativo da Rede Adventista de Educação, na região Norte do Brasil, como orientadora educacional. Ali atuei também na coordenação pedagógica e na direção escolar. Posteriormente, fui convidada a trabalhar no interior do estado de São Paulo, em Tatuí, onde atualmente desempenho a função de coordenadora pedagógica em uma editora, sendo uma das responsáveis pela produção de livros didáticos para o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.

Nessa função, tive contato com diversos materiais produzidos no Brasil e pude constatar que os temas contemporâneos mencionados na nova Base Nacional Comum Curricular (como os direitos da criança e do adolescente, educação para o trânsito, ambiental, alimentar, sobre o envelhecimento, sobre relações étnico-raciais e para o consumo, entre outros) ainda são pouco explorados. Isso ocorre, por exemplo, com a temática indígena. Existem poucas reflexões a respeito das etnias existentes que reproduzam suas histórias e falem a respeito da posição que ocupam na atualidade.

Sempre apreciei a busca do conhecimento; porém, meu maior sonho era ter a oportunidade de aprofundar meus estudos na área da

formação docente. A vinda para São Paulo fez com que atender a esse anseio se tornasse possível. Por trabalhar na produção de materiais didáticos, era meu desejo pesquisar algo que pudesse ajudar nesse processo. Particpei, então, da seleção para o Mestrado Profissional em Educação do Unasp e obtive resultado positivo.

E como ocorreu o envolvimento com a temática dos povos indígenas? É interessante como a vida nos proporciona oportunidades que jamais imaginamos. Eu tinha em mente realizar um trabalho ligado à temática da formação docente, por ser essa a minha especialização e por acreditar que, com a ajuda de professores qualificados, a educação poderia ganhar força e mudar paradigmas. No entanto, nunca imaginei que o trabalho relacionado à formação docente pudesse ser direcionado para a diversidade cultural étnica, como a temática indígena. E tudo começou assim:

– Você gosta de desafios? – perguntou minha orientadora.

– Sim! – foi minha resposta. Mas, ao mesmo tempo, senti um frio na barriga ao imaginar que tipo de desafio seria.

– Que tal você trabalhar com a temática relacionada aos povos indígenas? – ela sugeriu.

“O quê? Como assim?”, pensei. Que relação existe entre os povos indígenas e meu trabalho atual? Como poderei estabelecer uma ligação entre essa temática e a minha realidade? Essas perguntas

originaram grandes conflitos em minha mente por bons momentos, mas, por fim, decidi aceitar esse desafio que me levou a incríveis experiências e reflexões antes não experimentadas.

Inicialmente, a dúvida e o medo eram alusivos ao ponto de partida. O pouco que eu sabia sobre os indígenas se relacionava à marginalização histórica, social e política que esses povos sofreram no passado, e à noção de que a discriminação que se originou na época colonial prevalece até os dias atuais. Mas o que mais me chamou a atenção nesse momento foi a compreensão de que, para conseguir ter novos olhares para essa temática, era necessário rever minha forma de enxergar o mundo e começar a perceber a diversidade cultural, interessando-me por pessoas que não eram iguais a mim e que viviam de um modo muito diferente do que eu conhecia. Eu precisaria retirar de meus olhos a venda chamada “discriminação”, que seleciona o que se quer ver a partir de uma perspectiva etnocêntrica construída socialmente ao longo da história, especialmente no que se refere aos indígenas.

Essa proposta me fez pensar no quanto eu poderia aprender e na possibilidade de elaborar um material de apoio que pudesse retratar aspectos importantes sobre os povos indígenas, contribuindo, assim, para a formação do docente não indígena e facilitando sua atuação no contexto escolar. A partir dessas inquietações, foi-me possibilitada a aproximação e a convivência com líderes, moradores e educadores indígenas da aldeia Rio Verde, pertencente ao povo *Haliti Paresi*, situada no Estado de Mato Grosso.

Assim, tendo como pressuposto o apoio aos professores não indígenas no processo de ensino e aprendizagem das séries iniciais, esta pesquisa intencionou dar destaque ao povo *Haliti Paresi*, favorecendo também a visibilidade, o entendimento e a valorização da diversidade cultural dos povos indígenas. Desse modo, a problemática abordada partiu do seguinte questionamento: que tipo de contribuição o povo *Haliti Paresi* poderia oferecer à formação docente do professor não indígena no que tange à temática indígena?

TRILHA METODOLÓGICA

Para responder aos questionamentos desta pesquisa, iniciamos o trabalho com leituras nas áreas da antropologia, história, geografia e pedagogia, destacando-se as contribuições de Lévi-Strauss (2012), Boas (2004) e Munanga (2005), que também realizaram estudos sobre a questão da discriminação étnica e racial, tendo como pano de fundo as ideias do darwinismo social, que sistematizaram os preconceitos já instalados a partir de uma imposição eurocêntrica. Suas contribuições oportunizaram condições para pensar as questões pertinentes aos povos indígenas sob uma perspectiva não etnocêntrica, desmistificando “a visão que se tem dos povos indígenas como sujeitos frágeis, passivos, selvagens, rebeldes, incivilizados e primitivos” (RAMÍREZ, 2017, p. 131). Para melhor compreender como ocorria a prática docente do ensino da diversidade étnico-racial, recorreremos a Pimenta e Lima (2012),

Bertagna (2015) e Gomes (2007), tendo em vista as ações pertinentes que dessem suporte ao docente para lidar com a temática indígena.

Assim, no processo de levantamento bibliográfico sobre a interlocução entre a prática docente e os assuntos pertinentes aos povos indígenas no ensino básico, buscamos as contribuições científicas produzidas no período de 2008 (ano em que a Lei nº 11.645/2008 foi implementada) a 2017, nas bases de dados BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações); Google Acadêmico; SciELO (Scientific Electronic Library Online) e CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), com os descritores: Lei nº 11.645/2008, Prática Docente, Diversidade Cultural Indígena e Temática Indígena na Escola. O intuito era identificar como tem se efetivado a implantação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da temática indígena no contexto escolar, que tipo de aporte tem sido dado aos docentes da educação básica e como essa temática tem sido aplicada em sala de aula.

As pesquisas iniciais indicaram a necessidade de mais estudos voltados para a prática docente não indígena. É necessário valorizar a diversidade étnico-racial dos povos indígenas, sob uma perspectiva não etnocêntrica, com o objetivo de formar cidadãos que conheçam a história desses povos e passem a tratá-los com respeito, colocando-os em um patamar de igualdade em relação aos demais povos e culturas. Esse fato me impulsionou ainda mais a buscar informações que pudessem acrescentar conhecimentos e enriquecer a abordagem da temática em questão.

Tendo em mãos os dados teóricos iniciais, surgiu a necessidade de buscar informações práticas para a pesquisa. Era necessário estar

presente em uma comunidade indígena para, por meio da convivência no cotidiano comunal, entender melhor a dinâmica cultural e captar os seus saberes com base em suas próprias falas. Isso proporcionaria condições para que surgissem novas reflexões a respeito das posturas adotadas no meio escolar.

Dessa maneira, com a ajuda de uma moradora da aldeia *Haliti Paresi* e a submissão ao comitê de ética, obtive autorização para realizar um estudo de cunho etnográfico para a concretização do trabalho de campo, o qual se realizou na aldeia Rio Verde, uma de 62 aldeias do povo *Haliti Paresi*, situada no espaço rural de Tangará da Serra (MT), perfazendo um total de quinze dias, distribuídos entre os meses de setembro de 2017 e junho de 2018.

Durante o período de convivência na aldeia, utilizei a observação participante, que me permitiu estabelecer um relacionamento mais próximo com o grupo pesquisado, desenvolvendo, assim, um entendimento científico que ampliou a análise dos dados (MAY, 2001). O trabalho de campo me fez participar no dia a dia da comunidade, desde o acordar até o momento do recolhimento para o descanso. Conheci um pouco do cotidiano da aldeia, entrei nas moradias de seus integrantes, participei de suas refeições, ouvi suas histórias, acompanhei o momento final de uma caça (limpeza e distribuição da carne do animal), confeccionei artesanato, observei o banho de rio, bem como participei de algumas atividades educacionais nas escolas da comunidade.

Aproveitei para fazer registros das observações em um diário de campo, tendo em vista compreender melhor o cotidiano da comunidade

pesquisada. Coletei informações sobre a origem do povo, a forma como constroem as casas tradicionais para abrigar as famílias e o modo como a comunidade se organiza hierarquicamente, assegurando sua autonomia política e dando suporte às necessidades materiais e culturais do povo: uma associação de líderes indígenas que respondem juridicamente pelo povo indígena, formada pelo *Cacique*, responsável geral pelo gerenciamento das decisões administrativas; pelo *Pajé*, líder espiritual responsável pela cura de doenças e rituais de funerais e batizados; por uma liderança, composta por membros da comunidade indígena que se comprometem a zelar pelos direitos do povo e a lutar por eles; e, por fim, pela *Comunidade*, composta pela maioria dos moradores das aldeias, que participam das decisões, tendo em vista o benefício do próprio povo.

Durante o período de vivência, observação e registro, constatei como as famílias da comunidade se relacionam, destacando-se o respeito aos idosos e o modo como acontecem os casamentos. Outro ponto importante que observei foi o cuidado que os indígenas têm em relação à saúde. O povo recorre às práticas da medicina tradicional indígena, mas também utiliza o sistema básico de saúde. A assistência às comunidades ocorre nos postos de saúde, que priorizam o atendimento médico e odontológico.

No aspecto religioso, observei que existe, em cada aldeia, uma casa tradicional, construída em menores proporções, que abriga a chamada *Iyamacahana*, também conhecida como casa da flauta sagrada. Esse local serve para materializar o deus *Enoré*, a quem somente os homens podem ver. Cuidar das flautas é trabalho realizado por membros do

sexo masculino; se não o fizerem, poderão estar suscetíveis a desgraças, misérias, doenças, brigas e todo tipo de desavença. Nenhuma mulher pode entrar nessa pequena casa, pois, segundo a tradição, *Enoré* poderá condená-la à morte.

Dentre os elementos culturais e simbólicos do povo *Haliti Paresi*, destacam-se as principais festas tradicionais: a do batizado, um ritual conduzido pelo Pajé, que envolve a escolha de nomes indígenas para crianças de 12 meses a 5 anos de idade, com base nos elementos da natureza; a *feira da colheita*, geralmente realizada após o resultado da colheita das roças tradicionais, como o milho e a mandioca; e a *feira da menina-moça*, que ocorre quando as garotas da aldeia têm a primeira menstruação. Quando isso acontece, levam as meninas para uma oca menor construída dentro da *hati* (casa tradicional) e lá elas permanecem por trinta dias, recebendo banhos especiais e conselhos de sua mãe e avó, até serem apresentadas à comunidade.

Dentre os hábitos cotidianos indígenas, existem as pinturas corporais em homens e mulheres, que as usam nos momentos ritualísticos, mas também no dia a dia como forma de manter a identidade do povo. Segundo os relatos dos moradores, essas pinturas expressam a cultura e a beleza indígena, retratam as histórias do povo e são entendidas como uma forma de proteção espiritual. Para obter a cor preta, eles utilizam o extrato de jenipapo, e, para a cor vermelha, o urucum. Os desenhos simbolizam peles de animais, como as cobras, ou, ainda, elementos da natureza, como os raios.

Os relatos nas entrevistas apontaram que os trajes que homens, mulheres e crianças usam nas festas tradicionais têm o intuito de

preservar a cultura local. Os homens e os meninos geralmente usam um *Zaolo* (cocar) para adornar a cabeça, o qual é feito de penas de aves (arara, especialmente), uma *Zahitse* (tanga azul), além de colares e pinturas na maior parte do corpo. As mulheres usam uma tiara na cabeça, também confeccionada com penas de aves, o que transmite delicadeza, uma *Txidibya* (saia) e um *top*, para cobrir as partes íntimas. Fazem os colares geralmente de miçangas e de outros elementos naturais, como coquinhos, ossos de peixes e sementes variadas.

Os jogos e as brincadeiras tradicionais – peteca, futebol de cabeça (*jikyonaahati*), *tidimore*, cabo de guerra, arco e flecha e futebol tradicional – alegrem e divertem a comunidade e constituem importante referência entre os hábitos e práticas, pois estabelecem uma relação entre o corpo e o espírito (ALMEIDA; ALMEIDA; GRANDO, 2010).

Observei ainda outro importante meio de valorização da cultura *Haliti Paresi*: o uso da língua materna, denominada *aruak* e é muito presente na vida da comunidade, pois cerca de 50% dos moradores das 63 aldeias *Paresi* a preservam, fazendo o possível para mantê-la viva entre as famílias, principalmente entre os idosos e as crianças. Até arrisquei a falar algumas palavras, sem, porém, conseguir estabelecer uma comunicação eficaz.

Durante os dias de convívio comunidade indígena *Paresi*, permitiram que realizasse atividades pedagógicas com os educadores das duas escolas da aldeia, que atendem aos alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Esse contato me permitiu dar algumas contribuições à sua prática docente. Os educadores são muito interessados em ampliar conhecimentos

que contribuam para a formação de seus alunos e, apesar dos desafios enfrentados, que compreendem um processo complexo, marcado por variáveis pedagógicas e sociais, não desconsideram o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura. A educação escolar indígena segue o modelo segundo o qual a escola deve ser comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1998).

Como resultado das experiências vivenciadas durante o período do trabalho de campo, reuni as informações coletadas e desenvolvi um material pedagógico destinado aos docentes não indígenas com o objetivo de propiciar possibilidades para o diálogo intercultural nas escolas não indígenas do ensino básico. O desejo era que esse material favorecesse o trabalho de conscientização quanto à desigualdade social e racial, empreendendo a reeducação nas relações étnico-raciais, possibilitando mudanças na postura do professor frente ao desafio de desconstruir uma imagem estereotipada dos povos indígenas.

O material pretendia ainda, a partir das informações sobre a etnia *Haliti Paresi*, contribuir para desmistificar algumas ideias errôneas sobre os povos indígenas de modo geral. Tratava-se de um projeto inicial cujo objetivo último seria enfatizar uma única etnia ou povo por vez, trazendo elementos de cada cultura, suas riquezas artísticas e suas funções no âmbito social, econômico e político.

Essa proposta de material pedagógico apresentava também uma reflexão acerca da contribuição dos povos indígenas no processo de formação do povo brasileiro. Sugeriu também uma revisão na forma como se comemora o dia 19 de abril, entendendo que os povos

indígenas não precisam de uma data. Em vez disso, faz um convite para vivenciá-la no contexto escolar de modo crítico e reflexivo, fugindo das representações desgastadas por meio de desenhos estilizados, caracterizações folclóricas e exóticas do que representa “ser índio”.

Foram muitos desafios até chegar à conclusão do produto final desta pesquisa; porém, independentemente dos desafios enfrentados, o objetivo maior desse material de apoio, destinado aos educadores não indígenas da educação básica, era que ele servisse não somente para difundir as bases conceituais para um renovado conhecimento da sociodiversidade dos povos indígenas no Brasil contemporâneo, mas servisse, além disso, para fornecer subsídios ao processo de fortalecimento dos estudantes no contexto escolar, ampliando o conhecimento dos formadores sobre a realidade indígena e as relações que se estabelecem no convívio com as diferenças culturais.

DESAFIOS SUPERADOS... MOTIVAÇÃO PARA CONTINUAR

O Mestrado Profissional em Educação foi um marco em minha vida pessoal, acadêmica e profissional. As aulas, as pesquisas, as construções individuais e coletivas e, principalmente, o aprendizado no convívio com professores, colegas e, em especial, com minha orientadora, me trouxeram uma convicção ainda maior de que não somos detentores de todo o conhecimento. Encontrá-lo exige uma ação constante que se amplia à medida que nos permitimos buscar e compartilhar. Os desafios

me mostraram que é possível transpô-los quando os encaramos sem medo. Houve dificuldades no percurso? Sim, muitas. Porém, os próprios desafios me motivaram a seguir em frente, levando-me por caminhos que jamais imaginei percorrer. Nunca havia pensado em realizar uma pesquisa que envolvesse um povo indígena. No entanto, conhecer uma cultura diferente da minha me fez perceber que, independentemente das diferenças, somos seres humanos e o respeito de um pelo outro é inegociável. Na convivência na aldeia, os questionamentos feitos durante a pesquisa foram sendo respondidos e os resultados foram surgindo.

O sonho, mencionado no início deste artigo, concretizou-se. A experiência vivida valeu a pena. Só me resta agora o desejo imenso de continuar, de expandir ainda mais meus conhecimentos. O objetivo não é somente mais um título acadêmico. Isso é bom, até necessário. Porém, trazer contribuições para a sociedade da qual faço parte, em especial para o meio educacional onde estou inserida, é gratificante, pois é possível repensar as práticas e fazer novas contribuições para a construção de experiências adequadas e significativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. J. M; ALMEIDA, D. M. F; GRANDO, B. S. As práticas corporais e a educação corporal indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. **Revista Brasileira Ciência e Esporte**. Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 59-74, dez. 2010.

BOAS, F. **Antropologia cultural**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BERTAGNA, C. A lei 11.645/2008 e a abordagem da temática indígena na escola – estudo de caso: a ação das equipes multidisciplinares em escolas do NRE de Maringá. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. [S.l.: s.n.], 2015.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-109.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMÍREZ, G. P. L. A invisibilidade dos povos indígenas no Brasil. **In:** MOTTA, R. C; QUADROS, S. C. O. (Orgs.). **Diversidade étnico-racial:** discutindo conceitos, tecendo reflexões e possibilidades para uma educação inclusiva e cidadã. Engenheiro Coelho: Unaspress, 2017.

Capítulo 20



**DA “FALTA” MATERIALIZADA
NO DISCURSO À PRESENÇA
VIVENCIADA NO MESTRADO
EM EDUCAÇÃO: ENSINO DE
ESPANHOL A ALUNOS SURDOS**

Wanderlei Gomes de Oliveira
Ana Maria de Moura Schäffer

DOI: <https://doi.org/10.19141/978-85-8463-145-2.p.349-364>

EU E O TEMA

Tive formação acadêmica em Letras-Espanhol, um curso apaixonante, ao qual me dediquei com muito estudo e empenho. Assim que terminei o curso, fui trabalhar em uma escola particular, onde não me faltaram incentivo e apoio para que eu trabalhasse dignamente. Mas logo resolvi sair da cidade onde morava, Cariacica, para ir em busca de novos caminhos, deparando-me então com a realidade da escola pública estadual, onde atuei como professor de espanhol em regime de designação temporária. Apesar da diferença da realidade apresentada na escola pública quanto ao ensino de línguas, o espanhol ainda possuía sua relevância e situação privilegiada no currículo do ensino médio, em razão do Tratado de Assunção, que facilitava o livre comércio entre os países-membros do Mercosul.

Posteriormente, no intuito de melhorar minha prática educativa, realizei dois cursos de pós-graduação na área de língua espanhola e diversos cursos de curta duração, sempre na mesma área de atuação, o que ajudou a complementar minha formação profissional e a me capacitar para o mercado de trabalho.

Além disso, de 2003 ao final de 2013, tive a oportunidade de fazer parte do quadro de funcionários do Núcleo de Línguas, vinculado ao Centro de Ciências Humanas e Naturais do Campus da Universidade Federal do Espírito Santo, ministrando aulas no curso de espanhol. Lá tive a experiência de lecionar a alunos dos cursos de graduação que viam no espanhol um diferencial para sua vida acadêmica, profissional, social

e cultural. Também lecionei para alunos que procuravam o curso com o intuito de realizar o exame de proficiência em língua espanhola como condição de acesso ao mestrado e ao doutorado, sem contar os alunos da comunidade em geral, que buscavam o curso para fins escolares, profissionais e turísticos.

Em 2014, voltei para educação pública estadual, desta vez como professor efetivo. Nessa época o ensino de línguas encontrava-se mais estruturado e organizado, orientado pelo Currículo Básico da Escola Estadual do Espírito Santo. Em 2017, pela primeira vez, me deparei com um aluno surdo. Esse encontro me deixou angustiado, pois minha experiência e formação docente até aquele momento não me havia preparado para atender a esse aluno-alvo da educação especial. A partir daquele momento, tive que modificar meu planejamento e estratégias para atender à especificidade do aluno. Confesso que não foi fácil, pois requeria esforço, tempo, recursos e várias noites mal dormidas. Além disso, eu não contava com a ajuda do intérprete de Libras, que permanecia ausente da escola, por conta de entraves burocráticos e administrativos que impediam sua contratação, o que dificultava ainda mais o meu trabalho.

Felizmente, surgiu a oportunidade de fazer um curso na área de deficiência auditiva, destinado à comunidade escolar da rede estadual de educação, uma experiência que me ajudou a inovar minhas práticas pedagógicas. Aproveitei o ensejo para ensinar um pouco da língua de sinais como parte das aulas de espanhol, a fim de facilitar a aproximação entre os alunos ouvintes e o surdo. Inicialmente, foi estranho para os

alunos, mas com o andamento das atividades, começaram a se envolver com as aulas. O próprio aluno surdo me relatou que nunca havia utilizado a língua de sinais na sala de aula comum para estudar outras matérias, interagir com os amigos e com o professor e, por fim, participar das atividades, sem se prender exclusivamente ao intérprete.

Esse relato me fez pensar na minha trajetória como educador e nas dificuldades que enfrenta um professor que não é preparado para lidar com as peculiaridades do público-alvo da educação especial, uma vez que os cursos de licenciatura, no geral, não estão formando profissionais para lidar com a diversidade presente na sala de aula. Pela realidade vivenciada, percebo que a sala de aula está diversificando-se cada vez mais, por agregar estudantes alvo da educação especial, sendo o professor prejudicado por essa lacuna em sua formação.

O interesse por meu objeto de estudo nasceu dessa experiência desafiadora, mas gratificante, que foi buscar estratégias metodológicas que proporcionassem a todos os alunos, especialmente aos surdos, uma aprendizagem significativa. O passo seguinte foi procurar uma instituição de ensino que me ajudasse a realizar o sonho de fazer o mestrado na área da educação, o que até então, estava além das minhas possibilidades. O fato de lecionar em três escolas e em turnos diferentes me impedia de frequentar as aulas semanalmente durante todo o curso. No entanto, meus amigos me animaram a não desistir desse sonho acadêmico, incentivando-me a buscar informações sobre o Mestrado Profissional de Educação do Unasp, que se ajustava a minha realidade.

Fiz a inscrição e prontamente comecei a ler os textos sugeridos pela comissão organizadora do processo seletivo. No dia 8 de agosto de 2017, meu sonho se tornou realidade e fui aprovado no programa de mestrado profissional em educação. O primeiro encontro com minha orientadora, professora Ana Maria de Moura Schäffer, foi repleto de ansiedade e nervosismo de minha parte. Porém, com toda paciência, maestria e profissionalismo, ela me tranquilizou durante a exposição do tema que me propus a pesquisar. Terminada a exposição, ela fez algumas considerações, ressaltando a importância da pesquisa na área de ensino de línguas estrangeiras para pessoas surdas no Brasil, especificamente com relação à língua espanhola, cujas pesquisas em nosso país ainda são poucas. Além desses aspectos, ressaltou que a pesquisa poderia ir mais além do que eu havia proposto inicialmente: poderíamos recorrer à legislação e aos documentos que embasavam as Políticas Públicas de Educação Inclusiva, uma vez que a análise desses documentos nos auxiliariam na interpretação das situações vivenciadas pelo docente em sua formação inicial e/ou continuada e as implicações desta no cotidiano da sala de aula.

Dessa forma, a ênfase da pesquisa logo foi delineada e o sujeito-alvo escolhido foi o discente surdo no contexto de uma sala de aula regular de língua espanhola, em que a carência de profissionais de espanhol para atender a todas as escolas torna-se ainda mais desafiadora, pela quase inexistência de profissionais com formação adequada para atender esse público alvo da educação especial, especificamente na área de espanhol como língua estrangeira (ELE).

A PESQUISA

Tendo em vista o objeto de pesquisa, articularam-se os objetivos primários a partir de vários encontros de orientação e discussões sobre o tema. Foram eles: investigar a prática e a formação docente de língua espanhola em contexto inclusivo e pesquisar a oferta de cursos de formação continuada no estado do Espírito Santo que visassem à capacitação de docentes de língua espanhola para atuar no âmbito da educação inclusiva. Por sua vez, esses objetivos se desdobraram em metas secundárias como: observar a prática pedagógica de três professores de língua espanhola, em uma sala de aula comum do ensino médio, e contribuir com a organização de estratégias de ensino por meio da aplicação de metodologias e técnicas pedagógicas adaptadas ao ensino da língua espanhola para alunos surdos, a fim de apoiar o docente e possibilitar a inclusão e a aprendizagem dos alunos ouvintes e surdos.

Num primeiro momento, estabeleceu-se a fundamentação teórica, com o objetivo de reunir pesquisas relativas ao ensino da língua espanhola a discentes surdos na educação básica ou no ensino superior. Autores como Teixeira (2016), Sousa e Silveira (2016), Sousa (2014), Pina (2013), Silva e Inácio (2012) e Silva, Menezes e Souza (2016) contribuíram para o aporte teórico do assunto escolhido. Reunidos esses estudos, percebeu-se que a maioria deles reconhecia a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua materna do surdo e que ela deveria ser a base para a aprendizagem do espanhol.

Visando à análise e a reflexão das questões políticas e linguísticas referentes ao ensino da língua espanhola no Brasil, buscou-se em Picanço (2003), Rodrigues (2010; 2016) e Silva (2018) considerações que também serviram como aporte teórico para a pesquisa. Ademais, com o intuito de analisar o processo de implantação da língua espanhola como componente curricular do ensino médio, exploraram-se documentos oficiais, como a Lei 11.161/2005, que postulou a obrigatoriedade da língua espanhola no ensino médio, cujo estudo foi muito relevante para o andamento da pesquisa, pois a referida lei impulsionou, em 2006, a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, documento que estabelecia as diretrizes que visavam ao ensino da língua espanhola em nível nacional.

Também foi consultada a Lei 13.415/2017, responsável pela revogação da lei supracitada, que exclui a obrigatoriedade da língua espanhola na educação básica. As consequências dessa revogação foram sentidas nos mais diversos âmbitos, ocasionando desistência dos cursos de licenciatura em Letras-Espanhol, diminuição de vagas nas escolas para professores de espanhol e, principalmente, o prejuízo da formação intercultural dos discentes, o que vai de encontro aos próprios objetivos da lei, que preconiza a educação do indivíduo frente às exigências do mundo globalizado. Por fim, com o propósito de contextualizar a realidade da língua espanhola nas escolas estaduais do Espírito Santo, examinei também o Currículo Básico da Escola Estadual.

Como contribuição para a discussão do tema da educação inclusiva, disposto nos documentos oficiais de ensino e nas práticas pedagógicas

em sala de aula, me apoiei em Derrida (1995; 2003) imprescindível para a desconstrução de algumas ideias preconcebidas sobre a inclusão e a posição do sujeito deficiente. Também recorri a Derrida (2003) e a seu conceito de “hospitalidade” com o intuito de pensar o acolhimento dos alunos-alvo da educação especial no âmbito da educação regular. Após a aprovação do projeto pelo comitê de ética, deu-se início à pesquisa.

O estudo orientou-se pela abordagem qualitativa e pela pesquisa exploratória, abrangendo a análise documental (documentos e leis oficiais sobre a formação docente e o ensino da língua espanhola em contexto inclusivo), a observação direta de sala de aula e a entrevista semiestruturada. A investigação ocorreu em três escolas da rede estadual do Espírito Santo, nas cidades de Vitória e Cariacica. A justificativa para a escolha das escolas se justifica pela presença de alunos surdos cursando o ensino médio e por serem as escolas mais próximas da minha residência, o que possibilitou a viabilidade da pesquisa. Para participar da pesquisa, três professores de espanhol como língua estrangeira do Ensino Médio foram convidados, desde que atendessem ao critério de terem pelo menos um aluno surdo na sala de aula comum. Tal como mencionado anteriormente, optei pela observação direta em sala de aula como instrumento de coleta de dados, a fim de verificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes no exercício de sua função. No total, foram realizadas duas observações em cada instituição escolar.

Após a observação, num segundo momento, realizou-se a entrevista semiestruturada, todas gravadas e transcritas literalmente. O roteiro da entrevista apresentou 11 perguntas, que convidavam os docentes a

relatarem sua formação profissional (inicial e continuada), o tempo de experiência em sala de aula e sobre os desafios e os sucessos advindos dessa experiência. Ademais, buscou-se saber quais recursos e estratégias didáticas eram utilizadas em sala de aula no contexto da educação inclusiva, com o intuito de auxiliar o aluno-alvo da educação especial no desenvolvimento de suas potencialidades e, de posse desses dados, compreender os desafios ou os sucessos encontrados na aplicação das estratégias de ensino para alunos surdos nas aulas de espanhol. A realização das entrevistas aconteceu em horário e local determinados, depois que os professores que consentiram em participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo seu anonimato na divulgação dos nomes.

Levando em consideração os dados recolhidos a partir da análise das entrevistas, evidenciou-se que os docentes realmente não estão preparados para lidar com alunos surdos na sala de aula regular, e isso foi claramente admitido por eles com a justificativa do despreparo e falta de formação advinda dos cursos de licenciatura que via de regra não destacam a educação especial com afinco, tampouco se estruturam para dar subsídios aos docentes a fim de que promovam práticas inclusivas de ensino. Principalmente evidenciou-se nos dizeres dos professores que essa lacuna na formação se acentua quando todo o preparo para trabalhar em sala de aula com Libras se limita a apenas uma disciplina da graduação. Similarmente, nos cursos de formação continuada, os dados apontaram para a falta de contextualização quando se aborda o tema educação inclusiva e o enaltecimento da teoria em detrimento da

prática. Além disso, há que se considerar as condições nas quais esses docentes trabalham, pois, segundo os resultados da pesquisa, os da área de espanhol precisam ter muitas turmas e, como consequência, deslocam-se para várias cidades em busca de escolas que ofereçam o espanhol, o que afeta o planejamento das aulas e contribui para a ineficácia de estratégias que visem à inclusão dentro da sala de aula.

Nesse contexto, a materialidade das palavras denunciou as lacunas, descasos e despreparo sentidos pelos docentes em cuja voz reverberou em coro o termo “falta” em várias situações trazidas por eles: “falta” de coerência entre o que dizem as leis e os documentos oficiais sobre o ensino do espanhol no âmbito nacional e local e sua aplicabilidade prática, a partir de políticas públicas intencionais; “falta” de profissionais habilitados para atuar como intérpretes de Libras; “falta” de recursos em sala de aula para atender os alunos-alvo da educação inclusiva; “falta” de controle e cobrança dos órgãos superiores para que cumpram o que está previsto nas leis e nos documentos oficiais; enfim, falta, falta, falta... foram manifestações determinantes e que falam em alto e bom som a situação do ensino da língua espanhola no estado do Espírito Santo, em sala de aula regular com a presença de alunos surdos.

Esperamos que esta investigação contribua para dar voz aos duplamente emudecidos, através de políticas públicas, consenso educacional e reflexões profícuas em que haja abundância ações concretas. Que outros pesquisadores se sensibilizem com essa realidade e que se aprofundem no tema da inclusão, levando a mudanças positivas no ensino da língua espanhola para alunos surdos. Nosso desejo é que

mais pesquisas sejam desenvolvidas não somente na educação básica, mas também na superior, com o intuito de identificar outras faltas presentes nas salas de aula, e assim, propor iniciativas para que seja garantida a todos uma educação verdadeiramente inclusiva.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Apesar dos percalços que encontrei para sair de Vitória e chegar ao UNASP em Engenheiro Coelho (SP), não me faltou esperança e desejo de lutar para a realização do sonho do mestrado em educação. Irei lembrar das exaustivas 15 horas de ônibus até a estação Tietê, na capital paulista, de mais 2 horas de ônibus até chegar a Cosmópolis, cidade onde eu descansava e renovava minhas forças para seguir viagem, e dos mais 45 minutos de ônibus para chegar ao campus do Unasp.

O mestrado me proporcionou uma visão mais ampla da educação. O que discutíamos nas aulas, nos seminários de formação docente ou até mesmo nas conversas informais de corredor foram temas que enriqueceram o meu repertório e que eu jamais havia estudado ou me aprofundado. Faltava-me até então um olhar mais crítico e científico, um olhar de professor-pesquisador, lacuna que o mestrado preencheu com rigor, auxiliando-me a redefinir minhas práticas pedagógicas em sala de aula, sobretudo na desconstrução de preconceitos perpetuados pelo senso comum e que ainda permeiam a prática docente quanto à

educação inclusiva. Por outro lado, alguns conceitos aprendidos ainda durante a graduação foram ressignificados pelos autores estudados ao longo desses dois anos de mestrado.

Cabe ressaltar o empenho, entusiasmo e criatividade dos professores para oferecerem momentos de aprendizagem e inculcarnos a importância e a contribuição de se fazer uma pesquisa científica que vise à promoção do desenvolvimento ao longo do processo educativo. Se, por um lado, o objeto de minha pesquisa veio junto com a minha experiência de trabalho vivida antes da entrada no mestrado, por outro, o mestrado permitiu não só que eu desse andamento ao tema que já havia proposto, mas também que estruturasse e organizasse o trabalho, ao longo das disciplinas, seminários de orientação de pesquisa, estudos e debates sobre o referencial teórico e metodológico adotado. Portanto, meu êxito como pesquisador deu-se principalmente pela forma como fui orientado ao longo da pesquisa.

Destaco ainda as estratégias metodológicas utilizadas ao longo das aulas (estudos dirigidos, debates, análise de artigos e de documentos legislativos, aulas de campo etc.) para que os alunos tivessem uma aprendizagem ativa e significativa, servindo de base para aquisição de conhecimentos, resolução das atividades propostas e, principalmente, para a construção e elaboração do texto da dissertação. Fundamental também foi a convivência com os amigos de turma, guardada fundamental para quem, como eu, estava longe de casa. Com eles tive a oportunidade de expor, durante os

intervalos, meus medos, minhas angústias, minhas expectativas, minhas conquistas e minhas alegrias provenientes dos estudos. São essas experiências, juntamente com a prática da pesquisa acadêmica, que levarei comigo em minha prática profissional e nos estudos posteriores para o doutorado.

REFERÊNCIAS

DERRIDA, J. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. *In*: DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995. p. 229-249.

DERRIDA, J. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

PICANÇO, D. C. L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

PINA, M. R. A. A realidade do aluno surdo na aula de língua espanhola como língua estrangeira (E/LE). *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2013.

RODRIGUES, F. S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. *In*: BARROS, C. S.; GOETTENAUER, E. M. C. (Orgs.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: MEC, 2010. v. 16. p. 13-24. (Coleção Explorando o Ensino).

RODRIGUES, F. S. C. Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei nº 11.161/2005. *In*: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. (Orgs.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2016. p. 31-46.

SILVA, M. V. da. (Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica. **Revista Diálogos (RevDia)**, v. 6, n. 2, p. 233-245, maio/ago. 2018.

SILVA, F. L.; INÁCIO, R. L. A. Estudar sobre a educação do surdo: um princípio fundamental para o ensino de espanhol como língua estrangeira. *In*: CONGRESSO NORTE E NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7., 2012, Palmas. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2012.

SILVA, A. C. P.; MENEZES, R. D.; SOUZA, F. M. Adaptações metodológicas de pequeno porte no ensino de língua espanhola para surdos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2016.

SOUSA, A. N. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo

de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, n. 4, v. 14, p. 1015-1044, 2014.

SOUSA, D. V. C.; SILVEIRA, E. L. O ensino de língua estrangeira para surdos: contribuições para formação acadêmica, profissional, social e cultural. **Interfaces científicas - Educação**, Aracaju, n. 1, v. 6, p. 69-80, out. 2016.

TEIXEIRA, M.C.A. O ensino da língua espanhola para surdos em uma escola pública de Monteiro/PB. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2016.



SOBRE OS AUTORES

AIMÊ HELOINA CANDIDO DA SILVA SANTOS

Mestre em educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2018), campus Engenheiro Coelho, atua como professora de educação infantil na Escola Municipal de Educação Infantil Laura Funfas Le Sueur, na zona norte da capital paulista. Seu compromisso é oferecer aos alunos da educação pública a dedicação e comprometimento que forem necessários para a busca de uma sociedade justa e igualitária, em que a escola tenha papel de destaque.

ANA MARIA DE MOURA SCHÄFFER

Pós-doutora pelo Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp (2018), Doutora em Linguística Aplicada pela mesma universidade (2010), é professora colaboradora do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo, Campus Engenheiro Coelho, onde também atua como pesquisadora nas áreas de tradução, gênero, linguagem inclusiva e tradução bíblica. Além disto, é Coordenadora Institucional do Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

BETANIA JACOB STANGE LOPES

Doutora em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2016) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2007), atualmente é professora permanente do Mestrado

profissional em Educação e coordenadora do Programa de Pós-graduação Inovação Didática no Ensino Superior do Centro Universitário Adventista de São Paulo. Suas áreas de interesse estão relacionadas à formação inicial e continuada de docentes em diferentes níveis, às metodologias ativas, à avaliação da aprendizagem, aos sistemas e processos educacionais, à criação de material técnico-didático, à estimulação precoce na educação infantil, ao ensino colaborativo, às práticas inclusivas para estudantes com deficiência intelectual como o autismo ou/e problemas de aprendizagem no ensino regular.

CECILIA CRISTINA CESAR LEOPOLDO LOPES

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2018), atualmente atua como fonoaudióloga clínica no diagnóstico audiológico, na avaliação e reabilitação de crianças com dificuldades de aprendizagem, distúrbios de linguagem, com enfoque na estimulação de habilidades auditivas do processamento auditivo e consciência fonológica.

CLAUDIO XAVIER GONÇALVES

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2018), atua na área acadêmica com desenvolvimento de pesquisas didáticas, com sólida experiência em docência no ensino superior e básico.

CRERIANE NUNES LIMA

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2018), atua como coordenadora dos cursos de Letras Português (presencial e a distância), Letras Inglês e Tradutor e Intérprete (presenciais) do Unasp. É tradutora com experiência na área de educação e religião, e autora de livros didáticos de língua inglesa, para o ensino fundamental I, e de língua portuguesa, para o fundamental II, publicados pela editora Casa Publicadora Brasileira e utilizados pela Rede Adventista de Educação.

DAYSE CRISTINE DANTAS BRITO NERI DE SOUZA

Pós-doutora (2009) pela Universidade de Aveiro (2009), em Portugal, e Doutora em Ciências da Educação pela mesma instituição (2006), licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE (1989), é membro do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro, onde foi investigadora e professora visitante. Membro da comissão organizadora da área da educação do Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ), coordenou o Projeto Inovação Didática no Processo de Orientação e Desenvolvimento de Projetos de Investigação e um projeto sobre cuidadores informais de idosos, ambos com financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) de Portugal. Autora do Software IARS (Isabel Alarcão Research Software) e formadora do curso sobre o uso do

software webQDA®, atualmente é docente na graduação e no mestrado profissional em educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho (Unasp).

DORIS BARRINUEVO MARTINS DE LIMA

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2018), atua como coordenadora pedagógica da Casa Publicadora Brasileira. Tem experiência na área de pedagogia, com ênfase no ensino e aprendizagem em sala de aula, pesquisando principalmente sobre os seguintes temas: educação, criatividade, práticas docentes, ensino médio e criacionismo.

EDERSON CARLOS SILVA

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2019), com graduação em Engenharia Elétrica pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2008), tem experiência na área de Engenharia Elétrica, com ênfase em circuitos eletrônicos, êxito na aplicação de soluções técnicas e operacionais voltadas para a área de *procurement*, compras, suprimentos e Engenharia Elétrica, Eletrônica ou de Telecomunicações, atualmente dedica-se à educação técnica e profissionalizante nas áreas de robótica, automação industrial, eletrônica e elétrica, bem como pesquisas e projetos relacionados à Indústria 4.0.

ELEN ALEIXO BARBOSA

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2018), atua como coordenadora pedagógica do nível I, na região central da cidade de São Paulo, na Rede Educacional Adventista.

ELIEL UNGLAUB

Doutor em Administração Educacional e Liderança pela Andrews University (2009), em Michigan, nos EUA, é professor-adjunto do M. A. in Leadership (Mestrado em Liderança) da Andrews University e professor aposentado do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo. Foi Coordenador de Pós-Graduação em Educação Inclusiva e Docência do Ensino Superior no UNASP. (2008, 2015) e tem atuado como palestrante em congressos, encontros e simpósios, tanto nacionais, como internacionais.

ELIZE KELLER FRANCO

Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com graduação em Pedagogia, é docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, e é coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica da mesma Instituição. Coordena o grupo de pesquisa FORME- Formação de Educadores, cujas linhas de pesquisa

se concentram em currículo e formação de professores. Tem experiência na área da educação com ênfase em planejamento, formação docente, inovação curricular, metodologias ativas, avaliação e gestão escolar.

ENILDO DO NASCIMENTO

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2018), atuou, durante vários anos, como secretário departamental de educação na Rede Adventista de Educação. Atualmente, é pastor da Igreja Adventista do bairro de Pinheiros, em São Paulo.

ERLING WALTER QUIAPER SIMEON

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2018), é capelão do Colégio UNASP e professor de ensino religioso para o ensino médio.

FRANCISLÊ NERI DE SOUZA

Pós-doutor em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aplicadas ao Ensino de Ciências (2008) e doutor em Educação em Ciência (2006) com ênfase em Educação em Química, pela Universidade de Aveiro, em Portugal, e mestre em Química Quântica Computacional (1998) pela Universidade Federal de Pernambuco, com Licenciatura em Química (1995)

pela Universidade Rural de Pernambuco, atua como Pró-Reitor Acadêmico Associado do Centro Universitário Adventista de São Paulo, no campus Engenheiro Coelho (Unasp). É membro do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) na Universidade de Aveiro, Portugal, onde foi investigador e professor visitante. Também foi professor visitante especial da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e professor substituto da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É coautor de alguns softwares tais como WebQDA, IARS, ArguQuest, FlexQuest e U-TRACER, fundador e editor chefe do Internet Latent Corpus Journal e um dos membros fundadores e coordenadores do Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa e do International Symposium on Qualitative Research (www.ciaiq.org).

GERMANA PONCE DE LEON RAMÍREZ

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011) e mestre em Geografia pela mesma instituição (2003), é docente permanente no Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho. Suas áreas de interesse como pesquisadora estão relacionadas ao campo do conhecimento da geografia humana, com enfoque na diversidade étnica e cultural brasileira (questão indígena e afro-brasileira), ensino

da Geografia, Geografia da Religião e Geografia da Saúde (aspectos sócio-ambientais).

GILDENE DO OURO LOPES SILVA

Doutora em Psicologia, Profissão e Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2011) e mestre em Psicologia Escolar (2005) pela mesma instituição, é Coordenadora e docente permanente do Mestrado Profissional em Educação. Seus interesses pela pesquisa se relacionam com as práticas docentes e de gestão escolar vistas em intervenções metodológicas e tecnológicas inovadoras. Além disto, dedica-se aos estudos com aplicabilidade na formação inicial e continuada de docentes e gestores em diferentes níveis de ensino, e do professor como pesquisador, principalmente em relação aos estilos de aprender e ensinar, criatividade e educação, e práticas educativas na educação integral.

GLADMIR DA VEIGA SANTOS

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2018), é gestor escolar do Colégio Adventista Espírito Santense – EDESSA.

HEBER FERREIRA DE OLIVEIRA

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2018), atua como

administrador escolar da Escola Adventista de Americanópolis, localizada na cidade de São Paulo.

HELENA BRANDÃO VIANA

Doutora e mestre em Atividade Física Adaptada pela Universidade Estadual de Campinas (2008 e 2003, respectivamente), em parceria extraoficial com a Simon Fraser University, em Vancouver, no Canadá, validou e adaptou culturalmente a escala ASKAS, para utilização na cultura brasileira. É professora permanente do Mestrado Profissional em Educação no Unasp e suas áreas de interesse estão relacionadas com os estudos de intervenção e aplicação de metodologias inovadoras, com a utilização de recursos tecnológicos em diferentes ambientes de ensino, e com respeito às expectativas e desafios de educadores e gestores educacionais frente às mudanças que ocorrem ao longo de sua vida profissional e sua relação com os recursos tecnológicos disponíveis atualmente.

JEFERSON ELIAS DE SOUZA

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2018), é diretor do Colégio Adventista de Taguatinga, Brasília, DF.

LUANA ARANTES

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2018), é servidora pública federal.

LUCIANE WEBER BAIA HEES

Doutora em Psicologia da Educação (2016) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Mestre em Educação (2009) pela Universidade Metodista de Piracicaba, é professora colaboradora do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho, onde também leciona na graduação. Suas áreas de interesse estão relacionadas aos estudos com iniciativas de intervenção, aplicação e inovação na formação do gestor e avaliação de sistemas de processos educacionais em diferentes níveis de ensino.

MARIA LUÍSA DE CARVALHO ARAÚJO DA SILVA

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2018), atua como consultora de livros didáticos na Casa Publicadora Brasileira, em seu setor educacional.

MEIRA LÚCIA RAMOS

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2019), com graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alfenas (2016) e em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2000), é advogada da Prefeitura Municipal de Mogi Guaçu desde 2007, atuando como Chefe do Setor Contencioso Trabalhista, e professora da

UNIMOG, com experiência na área de Direito e Educação, com ênfase em direito trabalhista, tributário e processo civil.

MILTON LUIZ TORRES

Pós-doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009), doutor em Letras Clássicas pela Universidade de São Paulo (2014), doutor em Arqueologia Clássica pela Universidade do Texas (2008), mestre em Linguística pela Universidade Federal da Bahia (1997), com bolsa CAPES, e em Letras Clássicas pela Universidade do Texas (2002), é professor permanente do Mestrado Profissional em educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo. Suas áreas de interesse se relacionam com a filosofia e história da educação com um olhar voltado para os desafios da educação contemporânea, ensino de línguas e literatura. Atua, além disto, como avaliador do INEP e da Organização Internacional de Bacharelado, uma fundação educacional internacional com sede em Genebra, Suíça.

PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA

Pós-doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008), como bolsista FAPESP, e doutora em Educação (2005) pela Universidade Estadual de Campinas, trabalha com formação inicial e continuada de professores desde 1994. Atualmente é pesquisadora da Fundação

Carlos Chagas e professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação do UNASP. Suas áreas de interesse são a formação de professores, a didática e os temas relacionados ao conhecimento, desenvolvimento profissional e profissionalidade docente.

UILSON DA VEIGA SANTOS

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2018), é administrador escolar na Instituição Paulista Adventista de Ensino e Assistência Social.

VALDIRENE LUCIANO DIAS

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2018), é coordenadora pedagógica do nível II e médio da Rede Educacional Adventista, na região central da cidade de São Paulo.

VÂNIA DE SOUSA BARBOSA

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2018), é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

VIVIAN CRISTINA BALAN FIUZA

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2018), trabalha na

coordenação pedagógica para a produção de livros didáticos na editora Casa Publicadora Brasileira.

WANDERLEI GOMES DE OLIVEIRA

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (2019) e especialista em Língua Espanhola pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras e pela Universidad de Navarra, na Espanha, com graduação em Letras Português pelo Centro de Ensino Superior FABRA e graduação em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Espírito Santo, é professor de Língua Espanhola da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, com experiência na área de linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: fonologia, ensino de espanhol e fonética.



ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 30, 68, 69, 70, 71, 72,
73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82,
172, 313, 326
Ambiente virtual de aprendizagem 90
Andragogia 42, 260, 267
Aprendizagem 10, 13, 14, 19, 28, 31,
35, 36, 43, 45, 46, 53, 55, 68, 69,
76, 78, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 89,
90, 95, 96, 97, 98, 122, 125, 126,
136, 138, 139, 140, 144, 145, 146,
147, 148, 149, 153, 154, 156, 158,
159, 161, 165, 169, 170, 220, 230,
259, 260, 263, 267, 269, 271, 272,
273, 274, 275, 276, 277, 278, 279,
280, 281, 282, 283, 284, 287, 299,
300, 301, 302, 304, 307, 308, 309,
310, 311, 312, 314, 318, 324, 325,
327, 328, 337, 352, 354, 360, 363,
367, 368
Atividade física 37, 182, 183, 186, 188,
189, 193, 374
Atuação do professor 9, 35, 75
Avaliação 8, 10, 28, 31, 32, 40, 44, 45,
50, 77, 86, 95, 97, 98, 99, 102,
104, 105, 106, 108, 111, 123,
129, 130, 145, 150, 151, 154,
221, 234, 242, 272, 285, 286,
287, 288, 291, 293, 294, 295,
297, 298, 299, 300, 301, 302,
303, 304, 305, 306, 307, 309,

310, 311, 312, 313, 314, 326,
329, 330, 367, 371, 375

Avaliação da educação básica 102
Avaliação formativa 10, 44, 297, 299,
301, 303, 305, 306, 307, 309,
311, 313

C

Criatividade 13, 33, 71, 72, 121, 122,
123, 124, 125, 126, 127, 128,
129, 130, 131, 138, 155, 245,
360, 368, 373
Criatividade e educação 131, 373

D

Desenvolvimento pessoal 9, 38, 199,
201, 203, 205, 207, 209
Desenvolvimento pessoal e profissio-
nal 9, 38, 199, 201, 203, 205,
207, 209
Desenvolvimento profissional 1, 3, 4,
5, 11, 15, 20, 26, 32, 33, 41, 45,
48, 94, 114, 127, 141, 153, 175,
191, 212, 221, 236, 264, 279,
286, 292, 307, 315, 317, 319,
321, 323, 325, 327, 329, 359,
377
Discriminação 89, 247, 336, 337

E

- Educação 4.0 8, 34, 133, 136, 137, 139, 140, 141, 142
- Educação Básica 26, 28, 30, 31, 58, 61, 87, 91, 94, 95, 102, 137, 171, 192, 201, 230, 231, 239, 316, 338, 344, 354, 355, 359, 362
- Educação integral 8, 9, 31, 36, 37, 38, 62, 63, 64, 76, 99, 103, 104, 106, 112, 113, 114, 179, 180, 182, 183, 185, 187, 190, 192, 194, 195, 218, 221, 254, 280, 328, 373
- EJA interventiva 46, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 329, 330
- Ensino 5, 8, 11, 13, 14, 15, 19, 20, 22, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 63, 64, 69, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 100, 102, 103, 104, 114, 115, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 136, 138, 139, 140, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 156, 158, 160, 161, 164, 165, 166, 168, 170, 171, 177, 180, 181, 182, 183, 185, 187, 188, 189, 190, 192, 207, 214, 218, 220, 224, 225, 229, 231, 232, 233, 234, 236, 246, 263, 271, 272, 274, 275, 276, 277, 280, 282, 283, 284, 286, 288, 290, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 310, 311, 312, 316, 317, 318, 320, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 329, 334, 337, 338, 342, 343, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 361, 362, 363, 367, 368, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378
- Ensino básico 38, 338, 343
- Ensino Fundamental Nível I 150, 158
- Ensino médio 8, 32, 33, 48, 52, 91, 103, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 140, 180, 233, 234, 290, 299, 320, 342, 350, 354, 355, 356, 362, 368, 371
- Ensino superior 13, 22, 27, 32, 33, 37, 38, 43, 53, 85, 95, 121, 130, 151, 160, 161, 171, 180, 181, 182, 183, 185, 187, 188, 189, 190, 192, 224, 231, 246, 271, 272, 277, 316, 354, 367, 370, 378
- Escola integral 30, 56, 57, 58, 59, 60, 65
- Estilos de aprender 373
- Estilos de liderança 44, 287, 291, 293, 294

- Estimulação da consciência fonológica 7, 30, 31, 67, 69, 71, 73, 75, 77, 79, 81
- Estimulação precoce 36, 165, 166, 167, 168, 169, 172, 174, 367
- F**
- Ferramentas digitais 95, 138, 277
- Formação continuada 10, 21, 36, 38, 44, 45, 54, 61, 146, 147, 148, 150, 154, 159, 164, 168, 170, 172, 173, 175, 205, 206, 207, 229, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 304, 305, 307, 309, 311, 312, 313, 354, 357
- Formação docente 4, 47, 49, 170, 177, 328, 335, 337, 351, 354, 356, 359, 371
- Formação do professor 21, 170
- Formação em pesquisa 11, 45, 315, 317, 319, 321, 323, 325, 327, 329
- G**
- Gestão educacional 9, 13, 27, 38, 40, 41, 87, 199, 208, 223, 227, 234, 239, 287, 294
- Gestão escolar 15, 28, 36, 38, 40, 97, 145, 165, 172, 200, 204, 208, 210, 228, 230, 232, 236, 240, 286, 287, 288, 294, 295, 299, 371, 373
- H**
- Habilidades de leitura e escrita 74
- I**
- Inovadora 8, 34, 133, 148
- L**
- Logomarca 9, 39, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 223
- M**
- Material pedagógico 75, 173, 343
- Mestrado Profissional em Educação 1, 3, 4, 5, 10, 11, 13, 15, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 35, 41, 43, 45, 48, 49, 54, 65, 84, 101, 120, 122, 128, 144, 164, 191, 199, 200, 207, 208, 210, 212, 215, 222, 228, 236, 240, 243, 245, 253, 255, 258, 268, 270, 279, 286, 292, 293, 299, 315, 317, 318, 319, 321, 323, 325, 327, 329, 330, 335, 344, 353, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378
- Metáfora 263, 267, 268
- Metodologia da problematização 8, 35, 143, 144, 145, 146, 147, 148,

- 149, 150, 151, 152, 153, 154,
155, 156, 157, 158, 159, 160,
161, 329
- N**
- Nietzsche 10, 42, 257, 258, 259, 260,
261, 262, 263, 265, 266, 267,
268
- P**
- Pensamento crítico 8, 35, 56, 138, 143,
144, 145, 146, 147, 148, 149,
151, 152, 153, 154, 155, 157,
158, 159, 161, 276
- Pesquisa em educação 28, 49, 50, 63,
98, 200, 221
- Povos indígenas 335, 336, 337, 338,
343, 344, 345, 347
- Práticas de ensino 77, 232, 275, 362
- Práticas docentes 8, 28, 32, 33, 36,
119, 121, 122, 123, 124, 125,
126, 127, 129, 130, 131, 145,
165, 175, 220, 230, 236, 299,
368, 373
- Práticas educativas 373
- Professores ingressantes 45, 298, 300,
301, 303, 304, 305, 306, 309,
311
- Proposta curricular 59
- Q**
- Qualidade de vida 37, 183, 184, 186,
190
- R**
- Relato de experiência 9, 10, 35, 44,
47, 163, 165, 167, 169, 171, 173,
175, 177, 297, 299, 301, 303,
305, 307, 309, 311, 313, 333,
335, 337, 339, 341, 343, 345,
347
- Representação social 41, 246
- T**
- Tecnologia da informação 276

UNASPRESS

Imprensa Universitária Adventista

Caixa Postal 88 – Reitoria Unasp
Engenheiro Coelho, SP CEP 13.448-900

www.unaspres.com.br