Série Mestrado Profissional em Educação • 2

Experiências de formação em educação

PERCURSO ACADÊMICO E RESULTADOS PROFISSIONAIS

Silvia Cristina de Oliveira Quadros
Milton Luiz Torres
(Orgs.)

UNASPRESS

Igreja Adventista do Sétimo Dia

Educação Adventista

Divisão Sul-Americana (DSA)

Presidente: Stanley Arco

Diretor do Departamento de Educação: Antônio Marcos da Silva Alves

Instituto Adventista de Ensino (IAE), mantenedora do Unasp:

Presidente: Maurício Lima

Secretário: Charles Rampanelli

Tesoureiro/CFO: Telson Vargas

UNASP

Reitor: Martin Kuhn

Vice-reitor Administrativo: Claudio Knoener

Vice-reitor para Educação Superior e Diretor do Campus São Paulo: Afonso Ligório Cardoso

Vice-reitor e Diretor do Campus Engenheiro Coelho: Carlos Alberto Ferri

Vice-reitor para a Educação Básica e Diretor do Campus Hortolândia: Henrique Karru Romaneli

Pró-reitor Financeiro: Paulo Ricardo Monarin

Pró-reitor de Graduação: Edilei Rodrigues de Lames

Pró-reitor de Pesquisa e Desenvolvimento Institucional: Allan Macedo de Novaes

Pró-reitor de Gestão Integrada: Mauricio Guimarães Lima

Pró-reitor de Pós-graduação Lato Sensu: Luis Henrique dos Santos

Pró-reitor de Desenvolvimento Espiritual: João Brito

Pró-reitor de Educação a Distância: Jonas Rafael Nikolay

UNASPRESS

Editora Universitária Adventista

Editor-chefe: Allan Macedo de Novaes

Editor-assistente: Gabriel A. Costa

Responsável editorial pela EAD: Regiane Cardoso de Oliveira

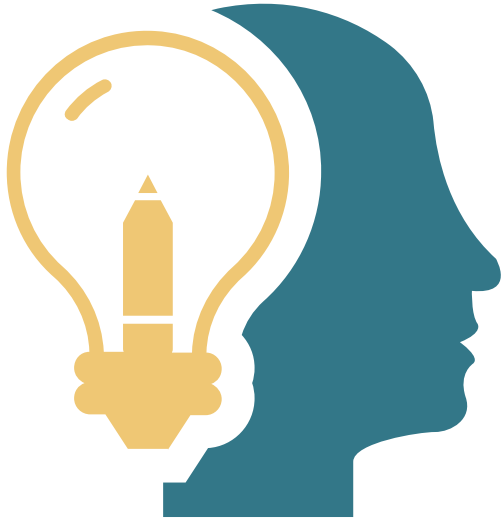
Conselho editorial e artístico: Dr. Martin Kuhn; Me. Henrique Romanelli; Dr. Afonso Cardoso; Dr. Carlos Ferri; Me. Claudio Knoener; Dr. Allan Novaes; Dr. Edilei Lames; Me. Evandro Fávero; Dr. Vanderlei Dorneles; Dr. Silvano Barbosa; Dr. Fabio Alfieri; Dra. Silvia Quadros; Dr. Jonas Nikolay; Esp. João Brito; Esp. Regiane Cardoso de Oliveira; Me. Lucas Alves; Dr. Adolfo Suárez; Me. Diogo Cavalcanti

Série Mestrado Profissional em Educação • 2

Experiências de formação em educação

PERCURSO ACADÊMICO E RESULTADOS PROFISSIONAIS

Silvia Cristina de Oliveira Quadros
Milton Luiz Torres
(Orgs.)



1ª Edição, 2024, Engenheiro Coelho - SP

UNASPRESS

Editora Universitária Adventista

UNASPRESS
Editora Universitária Adventista

Caixa Postal 88 – Reitoria Unasp
Engenheiro Coelho, SP – CEP 13448-900
Tel.: (19) 3858-5171 / 3858-5172
www.unaspress.com.br

Experiências de formação em educação:
percurso acadêmico e
resultados profissionais

1ª edição – 2024
e-book (pdf)

Coordenação editorial: Rhayane Storch e Gabriel A. Costa
Preparação: Davi Boechat
Revisão: Gabriel A. Costa e Reginaldo Castro
Projeto gráfico e capa: Ana Paula Follis
Diagramação: Rodrigo Neto

Pareceristas *ad hoc* para a presente obra:
Dra. Betania Jacob Lopes
Me. Erick Lima
Dr. Fábio Augusto Darius
Dr. Francisco Luiz Gomes
Dra. Jurany Rueda

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

Quadros, Silvia
Experiências de formação em educação [livro eletrônico] : percurso acadêmico e resultados profissionais / Milton Luiz Torres ; organização Silvia Cristina de Oliveira Quadros. – Engenheiro Coelho, SP : Unaspress, 2024.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5405-069-2

1. Educação 2. Ensino superior 3. Prática pedagógica 4. Professores - Formação I. Quadros, Silvia Cristina de Oliveira. II. Título.

Índices para catálogo sistemático:
1. Professores : Formação : Educação 370.71

OP 00132.2

Editora associada:

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

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

Sumário

11 Apresentação

13 Introdução

21 Unindo empresas e instituições de ensino superior por intermédio de um portal colaborativo
Álvaro Luís Saron

41 Trabalhando com literatura engajada no Ensino Médio: uma proposta de intervenção pedagógica
Ana Paula Mendes Batista

53 Percepção das professoras de uma instituição de ensino confessional acerca da diversidade cultural das comunidades tradicionais
Andressa Dias da Silva

63 Experiência formativa: ensino coletivo de cordas friccionadas
Davi Corrêa Bueno

77 Aprendizagem, inclusão e tecnologia: percepção de professoras do Ensino Fundamental I
Eduardo Fortes de Oliveira

91 A promoção das capacidades do pensamento crítico no ensino de ciências para alunos do Ensino Fundamental através de estratégias de aprendizagem
Eliézer Costa Militão

107 Metáforas e ensino de valores no Ensino Fundamental
Ellen Mirian Carmo Martins

123 A espiritualidade em C.S. Lewis: contribuições para a formação de professores sob o olhar biográfico-interpretativo
Florencio Reverendo Anton Neto

141 Formação continuada dos professores para integração das tecnologias na educação básica
Giselle Carolina Lopes Mariotto

155 Formação de professores sobre processos criativos para elaboração de aulas criativas
Ivone Paula Majarowsky

166 Coensino na Educação Infantil: uma proposta inclusiva
Kelly Cristine Zaneti dos Santos

185 O orientador educacional como mediador
Lenita Kaufmann Loura

201 As práticas pedagógicas e a questão afro-brasileira na ótica da gestão em uma instituição de ensino básico em Cuiabá
Leonelson Dias da Silva

211 A tecnologia digital como instrumento de aprendizagem entre gerações
Licie Stintia Fresta Lopes

221 Formação continuada de professores a distância: fatores que favorecem o aproveitamento e a permanência
Luis Carlos de Moraes

237 Percursos de formação: experiências e trajetórias na pesquisa científica
Mágnun Roberto Pimentel Silva

249 Educação a distância no Ensino Superior: implementação numa rede particular
Marcel Edner Barreto

261 Percepção de alunos do Ensino Superior sobre as oficinas de nivelamento em Matemática
Maria Aparecida dos Santos

273 O conhecimento pedagógico do conteúdo e o trabalho com o gênero crônica no Ensino Médio
Renata Faria de Araujo

289 Mulher, negra e contadora: trilhando caminhos
Rosangela Marques de Santana

307 Relato da experiência de trajetória formativa no MPE e o encontro com o currículo como tema de pesquisa
Rosiana da Silva Novaes de Paula

321 Aprendizagem criativa de técnicas geradoras de novas ideias em estudantes do Ensino Médio
Samira El' Khoueiri

337 Qualidade do Ensino Superior a partir da percepção dos egressos: uma experiência de formação no MPE
Sergio Klein da Rosa

349 Práticas alternativas no ensino do componente curricular Cálculo Diferencial e Integral nas Engenharias: uma revisão integrativa da literatura
Sidnei Marcelo Cominotti

361 Sobre os autores e organizadores

375 Índice remissivo

391 Abreviaturas

APRESENTAÇÃO

Apresentamos à comunidade acadêmica o segundo volume da série do Mestrado Profissional em Educação – Experiências de formação em educação: percurso acadêmico e resultados profissionais. Este volume é, assim como o primeiro, constituído do discurso dos estudantes do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo – Unasp, e objetiva divulgar as experiências dos egressos desde sua trajetória inicial, seu relacionamento com o tema, percorrendo sua experiência profissional que se correlaciona com as descobertas realizadas na execução da pesquisa até as implicações dos resultados na vida profissional dos autores constantes nesta obra.

Acreditamos que a divulgação das experiências dos egressos possa incentivar outros a fazerem parte do mundo da pesquisa, principalmente na pesquisa que influencie diretamente a atuação profissional do estudante. O compartilhamento dos relatos desta obra simboliza um elo entre os alunos atuais e os egressos, oportunizando uma troca de conhecimentos e de experiências que podem enriquecer o espaço de pesquisa entre os interlocutores – autores e leitores. Além disso, a explanação dos relatos apresentados valoriza o percurso realizado na pesquisa para a construção do conhecimento, destacando os desafios e as boas práticas, o que poderá motivar os estudantes atuais em seu percurso acadêmico-científico.

Ao relatar seu percurso com a pesquisa, os egressos deixam um importante legado através da possibilidade de inspirar futuras pesquisas

e, dessa forma, motivar os atuais mestrandos, que estão no início de sua trajetória e podem se apoiar nos testemunhos apresentados.

As pesquisas apresentadas neste volume abarcam diferentes aspectos da investigação voltada para a formação docente e a formação de gestores. Esta série assume um importante papel no Programa de Pós-graduação do Unasp, uma vez que, ao apresentar o percurso realizado pelos estudantes por ocasião da pesquisa, contribui significativamente para a construção do perfil do professor-pesquisador e do gestor-pesquisador, que vislumbra, pelos relatos, os desafios e possibilidades de práticas de ensino e de gestão inovadoras.

As experiências de pesquisas realizadas sobre diversas frentes da docência e da gestão apontam para evidências de êxito das escolhas feitas e que geraram resultados importantes para o desenvolvimento de futuros estudos e para impulsionar o interesse pela inovação e a prática da educação continuada.

No campo educacional como um todo, esta obra segue como uma semente lançada em um solo fértil, disponível para ser apreciada no processo de florescimento a partir de várias outras ideias de pesquisa.

Os Organizadores

INTRODUÇÃO

A presente obra reúne um leque de pesquisas acadêmicas que exemplificam a rica intersecção entre teoria educacional e prática pedagógica. Este compêndio de artigos é fruto do trabalho dedicado de alunos e professores do programa de Mestrado Profissional em Educação (MPE) do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Ele reflete diretamente as duas principais linhas de pesquisa adotadas pelo programa, a saber: "Formação de Professores, Currículo e Práticas Inovadoras" e "Formação de Gestores, Processos Educativos e Avaliação".

Cada contribuição neste livro não apenas adere a essas linhas com rigor, mas também expande nossa compreensão sobre como os educadores podem impactar positivamente tanto o ambiente acadêmico quanto administrativo e social. A seguir, apresentamos um resumo de cada artigo incluído neste volume, na certeza de que ele irá contribuir muito com a discussão sobre teoria e prática da educação no contexto contemporâneo.

1. **Unindo empresas e instituições de ensino superior por intermédio de um portal colaborativo** – Álvaro Luís Saron aborda a criação de um portal colaborativo para conectar empresas e instituições de ensino, promovendo a educação continuada para adultos. Este artigo exemplifica como tecnologias digitais podem facilitar a gestão educacional e o desenvolvimento profissional.

2. **Trabalhando com literatura engajada no Ensino Médio: uma proposta de intervenção pedagógica** – Ana Paula Mendes Batista explora estratégias para engajar estudantes com literatura engajada, promovendo o pensamento crítico e a conscientização social.
3. **Percepção das professoras de uma instituição de ensino confessional acerca da diversidade cultural das comunidades tradicionais** – Andressa Dias da Silva investiga como a diversidade cultural é percebida e integrada por educadoras em um contexto confessional, contribuindo para práticas educacionais inclusivas e diversificadas.
4. **Experiência formativa: ensino coletivo de cordas friccionadas** – Davi Corrêa Bueno discute a metodologia e os benefícios do ensino coletivo de instrumentos musicais, ressaltando a importância de práticas colaborativas e inovadoras na educação musical.
5. **Aprendizagem, inclusão e tecnologia: percepção de professoras do Ensino Fundamental I** – Eduardo Fortes de Oliveira examina como as tecnologias são percebidas e utilizadas como ferramentas de inclusão e aprendizado, destacando a intersecção entre inovação tecnológica e práticas pedagógicas inclusivas.
6. **A promoção das capacidades do pensamento crítico no ensino de ciências para alunos do Ensino Fundamental através de estratégias de aprendizagem** – Eliézer Costa Militão foca em métodos para desenvolver o pensamento crítico entre estudantes de ciências, uma contribuição valiosa para práticas pedagógicas que fomentem habilidades analíticas essenciais.

7. **Metáforas e ensino de valores no Ensino Fundamental** – Ellen Mirian Carmo Martins utiliza metáforas como uma ferramenta didática para o ensino de valores, enriquecendo o currículo educacional com abordagens que fomentam a reflexão ética e moral.
8. **A espiritualidade em C.S. Lewis: contribuições para a formação de professores sob o olhar biográfico-interpretativo** – Florencio Reverendo Anton Neto analisa as perspectivas de C.S. Lewis sobre espiritualidade, oferecendo insights sobre como essas ideias podem influenciar a formação docente e o desenvolvimento pessoal.
9. **Formação continuada dos professores para integração das tecnologias na Educação Básica** – Giselle Carolina Lopes Mariotto avalia programas destinados à capacitação de professores para a integração de tecnologias na educação. Trata-se de uma análise relevante para a gestão eficaz de reformas educacionais tecnológicas.
10. **Formação de professores sobre processos criativos para elaboração de aulas ariativas** – Ivone Paula Majarowsky promove a importância de processos criativos na formação docente, visando o desenvolvimento de práticas de ensino que estimulem a inovação e a criatividade em sala de aula.
11. **Coensino na Educação Infantil: uma proposta inclusiva** – Kelly Cristine Zaneti dos Santos explora o coensino como estratégia para promover a inclusão na educação infantil, demonstrando como a colaboração docente pode melhorar a experiência educacional para todos os alunos.

12. **O orientador educacional como mediador** – Lenita Kaufmann Loura destaca o papel crucial do orientador educacional como mediador nos processos de ensino e aprendizagem, essencial para a gestão efetiva de ambientes educacionais complexos.

13. **As práticas pedagógicas e a questão afro-brasileira na ótica da gestão em uma instituição de ensino básico em Cuiabá (MT)** – Leonelson Dias da Silva oferece uma análise crítica de como questões afro-brasileiras são abordadas dentro das práticas pedagógicas sob a perspectiva da gestão escolar, contribuindo para debates importantes sobre inclusão e diversidade.

14. **A tecnologia digital como instrumento de aprendizagem entre gerações** – Licie Stintia Fresta Lopes investiga como a tecnologia pode ser usada como um instrumento de aprendizado intergeracional, abordando a capacidade das tecnologias digitais de unir diferentes faixas etárias em ambientes educacionais.

15. **Formação continuada de professores a distância: fatores que favorecem o aproveitamento e a permanência** – Luis Carlos de Moraes examina os elementos que afetam a eficácia e a retenção em programas de formação continuada para professores realizados a distância, um estudo vital para entender como melhorar essas iniciativas educacionais.

16. **Percursos de formação: experiências e trajetórias na pesquisa científica** – Mágnun Roberto Pimentel Silva reflete sobre as trajetórias pessoais e acadêmicas de pesquisadores, oferecendo uma

visão sobre como as experiências formativas influenciam a condução e o foco da pesquisa científica.

17. **Educação a distância no Ensino Superior: implementação numa rede particular** – Marcel Edner Barreto discute os desafios e estratégias para implementar programas de educação a distância em instituições de ensino superior privadas, uma contribuição relevante para a linha de pesquisa em gestão educacional.

18. **Percepção de alunos do Ensino Superior sobre as oficinas de nivelamento em Matemática** – Maria Aparecida dos Santos aborda a percepção dos alunos sobre a eficácia das oficinas de nivelamento em matemática, explorando como essas percepções podem guiar melhorias no ensino dessa disciplina essencial.

19. **O conhecimento pedagógico do conteúdo e o trabalho com o gênero crônica no Ensino Médio** – Renata Faria de Araujo investiga a relação entre o conhecimento pedagógico do conteúdo e a eficácia no ensino do gênero literário crônica, destacando a importância de uma base sólida de conhecimento específico do conteúdo para práticas pedagógicas efetivas.

20. **Mulher negra e contadora: trilhando caminhos** – Rosangela Marques de Santana discute as experiências de uma mulher negra na profissão de contabilidade, destacando os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas. Ela oferece uma perspectiva valiosa sobre diversidade e inclusão no ambiente profissional.

21. **Relato da experiência de trajetória formativa no MPE e o encontro com o currículo como tema de pesquisa** – Rosiana da Silva Novaes de Paula oferece um relato pessoal sobre sua formação no MPE e como ela veio a se concentrar no currículo como seu principal tema de pesquisa, enfatizando a importância da formação pessoal e acadêmica no desenvolvimento de pesquisadores.
22. **Aprendizagem criativa de técnicas geradoras de novas ideias em estudantes do Ensino Médio** – Samira El' Khoueiri Fernandes examina técnicas para fomentar a criatividade entre estudantes, propondo métodos que podem ser incorporados ao currículo para estimular o pensamento inovador.
23. **Qualidade do Ensino Superior a partir da percepção dos egressos: uma experiência de formação no MPE** – Sergio Klein da Rosa explora como as percepções dos egressos sobre a qualidade do ensino podem informar e melhorar práticas educacionais.
24. **Práticas alternativas no ensino do componente curricular Cálculo Diferencial e Integral nas Engenharias: uma revisão integrativa da Literatura** – Sidnei Marcelo Cominotti realiza uma revisão integrativa da literatura sobre práticas alternativas para o ensino de Cálculo Diferencial e Integral em cursos de Engenharia. Este estudo contribui para a linha "Formação de Professores, Currículo e Práticas Inovadoras", ao examinar diferentes metodologias que podem enriquecer o ensino de matemática aplicada.

Através de todos os textos deste livro, esperamos não apenas enriquecer o campo da educação com novas pesquisas e insights, mas também inspirar educadores, gestores e formuladores de políticas a adotar práticas que valorizem a pesquisa baseada em evidências. Acima de tudo, nosso foco está na inovação pedagógica e na gestão educacional eficaz. Ao destacar a diversidade de abordagens e temas, este livro serve como um testemunho do compromisso de cada um dos seus autores com a excelência e a relevância na formação de educadores e gestores.

Dr. Rodrigo Follis
Professor do Mestrado Profissional em Educação e do Mestrado Acadêmico em Teologia do Unasp

Capítulo 1

UNINDO EMPRESAS E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR POR INTERMÉDIO DE UM PORTAL COLABORATIVO

Álvaro Luís Saron

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Helena Brandão Viana.

Em 2018, enquanto dirigia para o trabalho, o rádio mencionou que havia mais de 30 milhões de pessoas na faixa dos 40 anos de idade que estavam empregadas ou em situação de trabalho, mas que não possuíam curso superior completo. Isso acontecia por dificuldades como distância, custo e falta de tempo para estudar. Ouvir sobre essa situação me gerou uma enorme vontade de contribuir de alguma forma para que o maior número possível desse grupo retomasse os estudos para cursas e concluir uma faculdade.

Estudei à noite desde o ensino médio, quando também já trabalhava. Passei por muitas situações que, talvez, pudessem desestimular a quem fosse menos motivado do que eu.

Antes da pandemia não considerávamos as ferramentas para o ensino a distância tanto quanto hoje. No passado, quando utilizadas, ainda eram acompanhadas de certo preconceito e até de repulsa por parte de muitos professores, inclusive aqueles que ministravam aulas na graduação e pós-graduação. Como coordenador de cursos de pós-graduação, senti que até os próprios alunos nutriam preconceito contra cursos EaD e envidavam grandes esforços para conciliar os compromissos profissionais e familiares com o estudo, enquanto priorizavam os cursos presenciais. Decidi, portanto, que o tema que desenvolveria no MPE abordaria esse problema.

A princípio, contudo, sequer consegui imaginar a estrutura ou o formato da pesquisa. Passei, então, a elencar os grandes pilares que dariam sustentação a um trabalho científico nessa direção, voltando minha atenção para a população acima de 40 anos, suas características,

dificuldades de aprendizagem, ambiente profissional e disponibilidade de uma estrutura educacional.

A partir daí, senti a necessidade de analisar as questões que envolviam a andragogia, isto é, a aplicabilidade de recursos e técnicas específicas ao público adulto, de modo a mitigar as desistências, as estruturas dos cursos EaD no Brasil e a cultura pouco difundida da educação empresarial para estimular as empresas no processo de inclusão educacional, o que envolve políticas de recursos humanos junto aos empregados e colaboradores e seria um dos combustíveis para o que chamamos de portal colaborativo De fato, o portal seria a ferramenta a ser desenvolvida para tornar-se um elo entre as pessoas com mais de 40 anos que trabalham. Nele participariam as faculdades que dispusessem de cursos EaD e as empresas motivadas a aumentar a qualificação de seu pessoal.

A PESQUISA

As dificuldades das pessoas que trabalham em empresas no que diz respeito ao tempo de deslocamento entre casa e trabalho, bem como dos custos inerentes a esses trajetos, são fatores que muitas vezes impedem que trabalhadores prossigam no andamento dos estudos presenciais, uma vez que esse tempo e os custos elevados impactam o cotidiano e o orçamento familiar.

Considerando as peculiaridades que a pedagogia atual atribui ao ensino de adultos, especialmente o ensino na modalidade a distância, que pode contribuir bastante para a solução dos problemas acima levantados, é preciso considerar sua possível contribuição para a inclusão desse público. Metodologias específicas para essa categoria de pessoas, principalmente na faixa etária acima de 40 anos, merecem estar agregadas a outras ferramentas e caminhos que contribuam para a inclusão.

Realizou-se, assim, um estudo inicial sobre esse público que engloba mais de 33 milhões de brasileiros (IBGE). Eles irão sofrer o maior impacto na recente aprovação da reforma do sistema de previdência no Brasil, permanecendo em atividade laboral contributiva por mais tempo, uma vez que aumentou a idade mínima para a aposentadoria, tanto no caso dos homens (65 anos) quanto no caso das mulheres (62 anos). Isso exigirá desses profissionais melhor qualificação para que não apenas permaneçam em seus postos, mas que galguem melhores posições profissionais. O ensino superior pode contribuir para isso.

Tornar isso possível pressupõe um grande esforço por parte das instituições de ensino que devem promovem cursos na modalidade EaD a fim de alcançar essas pessoas e estimulá-las essa jornada para o ensino superior. Para resguardar o interesse comercial das instituições de ensino com os seus cursos e minimizar as dificuldades de retomada dos estudos pelas pessoas que ainda não têm um diploma e estão no mercado de trabalho, além de auxiliar as empresas que queiram qualificar os colaboradores em seu quadro, propõe-se um portal integrador ativo

e colaborativo on-line que promova a interação entre esses agentes no intuito de fomentar a inclusão educacional de trabalhadores à formação acadêmica. O portal também contribuiria para indicar a disponibilidade dos cursos oferecidos pelas diversas instituições de ensino superior nas diferentes regiões do Brasil, o que facilitaria a atuação do setor de recursos humanos das empresas interessadas. De fato, a pesquisa abrangeu apenas os dados disponíveis nos sites das instituições de ensino que, posteriormente, seriam contactadas por e-mail e convidadas a participar do portal como oferecedoras de cursos ao público-alvo.

O portal colaborativo teria, então, a missão de oferecer às IES informações sobre uma demanda existente nas empresas, que cadastrariam seus colaboradores e lhes recomendariam os mais diversos cursos para atender às necessidades da empresa e suas próprias. No portal, os cursos seriam classificados de acordo com o ranqueamento do Ministério da Educação, com base em suas notas avaliativas e de acordo com a facilidade de deslocamento para eventuais atividades presenciais exigidas pelo MEC. Também constariam informações se as instituições de ensino disponibilizam locais em cada região do país para esse fim. Isso permitiria que os futuros alunos, auxiliados pelo setor de recursos humanos das empresas, fizessem as opções que melhor lhes aprouvessem.

Nessas condições, as instituições de ensino terão seus custos de propaganda reduzidos e maior facilidade na formação de turmas oriundas de uma mesma empresa, o que lhes permitiria a concessão de um desconto maior no preço final do curso, resultando em economia

para os alunos e estimulando, ainda mais, a retomada ou início dos estudos em nível superior. As empresas podem, por sua vez, utilizar a oportunidade para o desenvolvimento de uma "cultura educacional" interna, motivando os colaboradores com políticas agregadas de plano de carreira e benefícios aos aderentes.

A proposta requer parcerias com as empresas privadas onde esses trabalhadores atuam para que estimulem a criação de programas de inclusão educacional. A área de recursos humanos deve trabalhar no levantamento da situação dos empregados sem nível superior e oferecer-lhes a possibilidade de estudo a distância, uma vez que a análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), compreendendo o período entre 2001 e 2015, revela que muitos brasileiros ainda não experimentaram a inclusão digital, sem ter acesso a uma conexão de internet de qualidade, fundamental para os estudos, nem dominam os conhecimentos sobre informática.

Espera-se uma possível evolução no que diz respeito à qualidade da prestação de serviços pelos empregados que, uma vez estudando, estarão mais conectados com a atualidade, informados sobre assuntos pertinentes a sua atividade profissional e desenvolvendo outras habilidades que ajudam na inserção social possibilitadas pelo ensino superior. Com esse tipo de auxílio, os trabalhadores entram em um processo de evolução pessoal, que possibilita a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais e a motivação própria. Formados, eles podem também galgar novas posições na empresa e, em caso de demissão, manter-se empregáveis em

outras empresas até o cumprimento do tempo para o recebimento do benefício da aposentadoria.

Assim, a pesquisa propõe diretrizes para o desenvolvimento do portal colaborativo. A pesquisa contou com uma busca na vasta literatura disponível sobre os temas mais importantes pertinentes ao trabalho, especialmente aqueles relacionados ao grupo de interesse, bem como sobre as questões que envolvem o atendimento educacional dessas pessoas, o mercado de trabalho atual e suas constantes mudanças. Descobri que os estudos sobre a educação de adultos e a educação corporativa apontam para a necessidade de um elo entre esses grandes interessados. Além disso, pesquisei trabalhos sobre o processo de inclusão digital, item básico para o acesso aos cursos à distância, e a questão da democratização do ensino superior no Brasil.

A grande referência inicial para o projeto foi a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2017, que apontou que 61,7% da população total do Brasil estavam em idade de trabalhar. Desse grupo de cidadãos, 87% encontravam-se ocupados na amostra da PNAD continuada do primeiro trimestre de 2017, representando um contingente de 90,2 milhões de brasileiros. Isolando a faixa etária acima dos 40 anos e com ocupação laboral, temos um público de 42,6 milhões de pessoas, ou 47,2% do total das pessoas ocupadas no país.

No que se refere aos trabalhadores por nível de instrução, apenas 18,6% possuem curso superior completo. Se usarmos o mesmo raciocínio e o aplicarmos proporcionalmente à faixa acima dos 40 anos, teríamos um contingente de 34,7 milhões de trabalhadores ocupados

nessa faixa etária que não possuem nível superior completo. Outro dado importante na pesquisa é que 77,3% do total de pessoas com nível superior completo no Brasil estão ocupadas, o que indica que a empregabilidade está diretamente relacionada com o nível de instrução.

No quesito da educação de adultos (andragogia e heutagogia) foi possível identificar que as pessoas que realizam cursos à distância compõem um grupo específico. Normalmente trata-se de pessoas com idade média de 30 anos, formadas, em sua maioria, pelo gênero feminino, pessoas casadas e que estão trabalhando (Fiuza, 2012; Martins et al., 2012; Aquino; Oliveira, 2013; Martins et al., 2013; Censo EaD, 2014). Lima, Sá e Pinto (2014) constataram que a idade tem variação entre 18 e 33 anos. Segundo Martins *et al.* (2012), muitas mulheres matriculadas na EaD optam por cursos de licenciatura, pois, em geral, os cursos de docência são mais procurados por mulheres do que pelo público masculino.

Segundo Torres (2003), Alheit e Dausien (2006) e Lima (2007), a educação de adultos busca atender as demandas que advêm do espectro do trabalho, pautadas pela teoria do capital humano (Santos, 2004). Também há fortes indicações de que, diante dessa perspectiva, é preciso oferecer formação à classe trabalhadora, para que esteja adequada às exigências do mundo corporativo, do crescente processo de globalização e das formas usuais do capitalismo predominante.

A heutagogia, termo que significa autocondução da aprendizagem (Peleias, 2013), é um conceito ligado à andragogia. As novas tecnologias facilitam a heutagogia por conta da realidade virtualizada e do

compartilhamento do conhecimento, elementos que permitem uma autogestão da forma de aprendizagem. Segundo Isler e Machado (2013), um aluno que não encontre as respostas para suas dúvidas no ambiente virtual que utiliza para sua aprendizagem pode se sentir desmotivado para continuar a aprender, especialmente por não receber a correspondente atenção dos professores e dos tutores. Adicionalmente, um aluno que possui dificuldades para usar as tecnologias e as ferramentas didáticas do curso pode se desmotivar caso não encontre apoio suficiente para superar seus problemas específicos.

No tocante à educação corporativa, as ações educacionais devem ser direcionadas, cada vez em maior intensidade, aos trabalhadores das empresas, pois a aprendizagem permanente e de forma continuada é um diferencial extremamente competitivo no mercado atual, dadas as transformações que ocorrem diariamente no tocante às tecnologias dos equipamentos de produção, novas formas de comunicação, processos, relacionamento interpessoal e condutas éticas (Ricardo, 2009). Ainda segundo Ricardo (2009), o cerne da preocupação não deve residir em aplicar conteúdo ou desenvolver habilidades e competências, mas na opção por educação justa, planejada e centrada no estudante, no seu contexto e no desenvolvimento dos seus talentos, valorizando a experiência e a prática e aproveitando habilidades próprias, pois, como seres inacabados, avaliamos e (re)avaliamos, a todo momento, nossa capacidade de aprender a aprender.

Drucker (1989) acredita que no futuro as empresas dependerão da capacidade de aprender. Diferentemente de treinamentos simples, uma

das soluções inteligentes e estratégicas para as empresas é, portanto, a implantação da educação corporativa. Na visão de Costa (2001), as empresas que adotam modelos de educação corporativa desenvolvem estratégias organizacionais com vistas à aprendizagem, utilizando a EaD, treinamentos presenciais e troca de vivências relacionadas à prática no trabalho. A EaD possibilita novas relações do indivíduo com o conhecimento a partir das mudanças na forma de lidar com conhecimentos, experiências e informações. Segundo Paula (2007), o curso a distância "tornou-se o caminho para enfrentar a atual sociedade do conhecimento e da informação, neste sentido, a educação está muito mais voltada para a competição estimulada pelas relações sociais capitalistas".

Belloni (2006) respalda a EaD na relação entre produção e qualificação, o que torna possível concluir que o desenvolvimento tecnológico e humano é uma condição essencial para a cidadania e, ainda, que as instituições de ensino e as empresas que realizam investimentos em programas nessa modalidade o fazem em razão da flexibilidade, praticidade, menor custo e condições tecnológicas adequadas que se tornam facilitadores do processo evolutivo do ensino, aprendizagem e capacitação.

No âmbito do ensino superior para adultos no Brasil, o MEC mostra que os projetos educacionais que pretendem estimular o ensino para o público adulto no Brasil basicamente se concentram na modalidade conhecida como Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujo foco recai exclusivamente na alfabetização, no Ensino Fundamental e no Ensino

Médio, inclusive na modalidade EaD. Para o Ensino Superior, há disponíveis programas governamentais como o Programa Universidade para Todos (Prouni), que oferece bolsas integrais a estudantes que comprovem insuficiência financeira de acordo com a renda familiar, e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que financia de 50 a 100% das mensalidades escolares, ambos voltados ao ensino superior privado. No entanto, ainda não há projetos para a inclusão das pessoas adultas que não tiveram condições de iniciar e/ou concluir seus estudos em nível superior e que hoje têm renda familiar um pouco mais elevada e, por isso, são impedidas do acesso ao Prouni.

No tocante às questões digitais, para Carvalho (1997, p. 2), torna-se necessário tratar as tecnologias de formas associadas ao conjunto das transformações sociais, que impõem processos transformadores à sociedade e à tecnologia, a ponto de a autora afirmar que "sociedade e tecnologia são fenômenos indissociáveis e as transformações que ocorrem num deles altera, reciprocamente, o outro".

Harasim (2005) fala sobre a ausência, ou quase ausência, de habilidade para o uso da tecnologia nos cursos a distância, sendo que, para os estudantes obterem sucesso em um curso a distância, usando os recursos da internet, eles necessitam, antes, aprender a utilizar a tecnologia disponível. Por isso, segundo Freire e Shor (1986), o "empoderamento" de apenas um aluno ou mesmo de um grupo de alunos não seria suficiente quando o que se pretende e deseja é a possibilidade de uma educação direcionada à transformação social.

Para atendimento do objetivo da pesquisa de criar um portal colaborativo para integrar o interesse do público trabalhador brasileiro com mais de 40 anos de continuar estudando com a disponibilidade dos cursos na modalidade EaD das diversas IES no Brasil, foi necessária a análise qualitativa dos dados disponibilizados pela revisão bibliográfica para o levantamento das necessidades das empresas e dos trabalhadores, bem como em relação à existência de instituições interessadas em divulgar seus cursos. Também buscamos formatar as propostas de parceria voltadas para possíveis empresas que se interessassem em incentivar seus colaboradores a retomar os estudos mediante o uso das ferramentas do portal.

Para construir o portal colaborativo delineamos, primeiramente, os ensaios para a estruturação dos dados necessários à pretendida ligação entre as empresas, seus colaboradores e as instituições de ensino, traduzindo-os em uma ferramenta de acesso mútuo e amigável para os usuários, com todas as informações que cada parte necessitaria para atingir seus objetivos principais.

Em seguida, realizamos um levantamento dos cursos existentes e das instituições de ensino passíveis de comporem o quadro de parceiras do portal. Para isso, foi necessária a identificação da disponibilidade dos cursos no formato EaD. Em seguida, procuramos formar as parcerias com as empresas e as IES, elencando suas características e assinalando as vantagens recíprocas. Finalmente, estruturamos os dados de cadastro das partes e definimos o sistema de interligação a ser utilizado no portal.

Para a estruturação da metodologia do trabalho contamos com Gil (2007) como base para produzir conhecimento para aplicação prática, direcionada à solução de problemas específicos. Nossa intenção era atribuir a essa aplicação o papel de protagonismo, produzindo com isso força motivadora para os que desejem concluir ou continuar seus estudos mas desconhecem o potencial da modalidade EaD e a diversidade das variadas ferramentas desse poderoso facilitador. Com isso, pretende-se auxiliar no processo de democratização da educação num país continental, como é o Brasil.

A pesquisa também se desenvolveu de forma quantitativa com a inserção dos dados da Pesquisa PNAD do IBGE entre 2001 e 2015. Por meio deles se fez o levantamento das características educacionais e sociais do grupo de trabalhadores com mais de 40 anos que atuasse no mercado de trabalho. A dimensão qualitativa se manifestou no exame da literatura disponível e das necessidades nela identificadas, visando à oportunidade de transformação do conhecimento em solução de problemas específicos.

Segundo dados dos últimos dez anos do Censo da Educação Superior INEP/2018 do MEC, o número de ingressantes em cursos de educação superior no Brasil saltou de 2.336.899, em 2008, para 3.445.935, o que representa um crescimento total de 47,46%, sendo que, em 2008, o número de ingressos na modalidade EaD representava 19,8% do total; porém, em 2018, passou a representar quase 40% dos ingressantes. Nesse período o número de ingressantes nos cursos

presenciais cresceu 10,6%, já nos cursos da modalidade EaD a variação positiva foi de 196,6%, quase triplicando em dez anos.

O relatório informa ainda que, no Brasil, dos cursos oferecidos na modalidade EaD, os cursos de bacharelado, com 67,6% de participação, eram os mais procurados em contraste com os cursos de licenciatura, com 19,4%. Os cursos tecnológicos vinham em último lugar, com 13% das matrículas, mas com um potencial de crescimento se o mercado de trabalho lhes der incentivos, uma missão que o portal colaborativo pretende abraçar. Em 2018, pela primeira vez na história da educação brasileira, as matrículas em cursos na modalidade EaD superaram os cursos presenciais (51,8% EaD contra 48,2% presenciais), o que evidencia que a modalidade EaD já é uma realidade e tende a se tornar dominante nos próximos anos.

CRESCIMENTO PROFISSIONAL

Durante o curso do MPE do Unasp, tive contato com informações de grande valia para minha formação acadêmica e profissional. A opção pela educação foi natural. Quando concluí as graduações em Direito e Ciências Sociais na PUC de Campinas, trabalhava em instituições financeiras. Posteriormente, fiz especialização em Gestão Estratégica de Negócios para melhor compreensão da gestão de empresas e equacionamento de soluções financeiras. Nada mais justo, agora, que

conhecer um pouco mais a fundo o mundo da educação em uma situação profissional que me exigia tais conhecimentos, vivência e prática.

Como instituição, o Unasp possui uma série de diferenciais em relação a outras IES, começando por sua natureza confessional e seu respeito pelas pessoas, independentemente de sua crença ou religião. Senti que fui logo acolhido pelos gestores do curso e pelos professores e professoras que ministraram aulas interessantes e enriquecedoras. Pelo fato de praticamente todos os alunos e alunas serem profissionais que atuam no mercado, as aulas em períodos espaçados permitiram que não nos "cansássemos" com o volume de informações e leituras para a elaboração dos trabalhos acadêmicos e outros dinâmicas em sala, como apresentações, seminários, congressos e afins.

As disciplinas foram bem distribuídas no tempo e em sua sequência, formando um arcabouço importante e que acrescentou muito para o exercício da profissão de professor universitário. Destacamos ainda durante as disciplinas o compromisso com a pesquisa através das sugestões de fontes e autores que nos dão a fundamentação teórica necessária para embasar conclusões que colaborem para o processo de construção da ciência na área de educação não só apenas em nível nacional, mas internacional.

As metodologias aplicadas nas aulas foram bastante diversificadas, de acordo com as concepções de cada professor. Algumas aulas transcorreram de forma mais tradicional, com a exposição de informações e o direcionamento para a pesquisa, outras com antecipação de leituras e discussões em sala com os mestrandos, mas todas com objetivo de

nos passarem as diversas técnicas capazes de instruir, informar e aguçar a curiosidade para a pesquisa, transformando-nos em pessoas mais capazes de buscar conhecimento e informações. As disciplinas mais técnicas, aplicadas ao currículo e à pesquisa propriamente dita, foram muito importantes para a organização dos temas e a construção de um texto científico a partir dos estudos sobre o tema.

Outro aspecto importante foi a ótima convivência entre os mestrandos e destes com os professores e gestores do curso. Muitas amizades surgiram e outras floresceram, várias das quais serão permanentes. Tivemos oportunidades de conhecer realidades de colegas de outras regiões do país, o que ampliou os horizontes com conhecimentos importantes para a vida profissional e pessoal.

Enfim, com toda a certeza, esse conjunto muito rico de experiências contribuiu efetivamente para o crescimento daquilo que vínhamos desenvolvendo profissionalmente na área de educação, enriquecendo-nos tecnicamente, pois aproveitamos as experiências dos doutores e doutoras do curso, que também nos brindaram no aspecto pessoal oportunizando uma convivência com pessoas que hoje podemos chamar de amigos. Muita gratidão a todos.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 177–197, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011.

AQUINO, F. S.; OLIVEIRA, A. P. O perfil do aluno de educação a distância do curso de licenciatura em Letras espanhol do polo de Marcelino Vieira. **IX Congresso de Iniciação Científica do IFRN**, p. 2037–2046, 2013.

CARVALHO, M. G. Tecnologia, desenvolvimento social e educação tecnológica. **Educação Tecnologia**, Curitiba/PR, v. 1, p. 70–87, 1997.

FIUZA, P. J. **Adesão e permanência discente na educação a distância**: investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade. 2012. Tese de Doutorado em Psicologia — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LIMA, L. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, M. A. A.; SÁ, E. M. O.; PINTO, A. C. Perfil e dificuldades do aluno da EaD: o caso do curso de bacharelado de Administração Pública. In: XI

CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA. **XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância.** [S. l.: s. n.], 2014. p. 2732–2747.

MARTINS, R. X. et al. O perfil sociodemográfico de candidatos a cursos de licenciatura a distância e os objetivos da Universidade Aberta do Brasil. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA. **IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância.** [S. l.: s. n.], 2012. p. 1–12.

MARTINS, R. X. et al. Por que eles desistem? Estudo sobre a evasão em cursos de licenciatura a distância. In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA. **X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância.** [S. l.: s. n.], 2013. p. 1–15.

SANTOS, A. F. T. Teoria do Capital Intelectual e Teoria do Capital Humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. In: **ANAIS 27ª REUNIÃO DA ANPED. Anais 27ª reunião da ANPEd.** [S. l.: s. n.], 2004.

TORRES, R. M. Resumen ejecutivo. In: TORRES, R. M. Aprendizaje a lo largo de la vida. Bonn, Educación de adultos y desarrollo. Suplemento 60, 2003, p. 17-30. Disponível em: **Inclusão digital, empoderamento e educação ao longo da vida:** conceitos em disputa

no... 199. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 185–199, ago./dez.2017 ISSN: 2447-4223. http://www.sida.se/contentassets/66253bc57a7a4a8fa90351e50ef66fac/aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida_617. pdf. Acesso em 10 de agosto de 2020.

Capítulo 2

TRABALHANDO COM LITERATURA ENGAJADA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Ana Paula Mendes Batista

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria de Moura Schäffer.

Desde que decidi estudar Letras e me tornar professora de língua portuguesa, desejava lecionar a disciplina de literatura. Meu interesse pelos livros vem desde a infância e desejava compartilhar essa paixão com os alunos. Quando me formei e assumi uma turma no ensino médio, logo me deparei com a seguinte realidade: estudantes sem motivação, sem interesse pela leitura, que nunca tinham lido um clássico e, por incrível que pareça, até estudantes que nunca tinham lido um livro inteiro.

Não fiquei decepcionada apenas com a atitude discente em relação à disciplina. O próprio currículo estabelecido para o ensino de literatura nos três anos era repleto de datas, conceitos e períodos literários em detrimento da apreciação das obras. O espaço destinado à leitura ficava em segundo plano, pois era necessário dar conta de todo o conteúdo pré-estabelecido, já que essas informações seriam cobradas no vestibular.

Esse quadro me incomodou por dez anos, e eu lecionava em meio a uma dualidade: cumprir o currículo ou despertar a paixão discente pela literatura, pois as duas coisas não pareciam se harmonizar. Confesso que, com o tempo, eu mesma comecei a ficar desmotivada, devido à clara demonstração de desânimo discente em relação às leituras propostas e, por consequência, em relação às atividades solicitadas. Alguns questionamentos começaram a me incomodar a ponto de eu procurar meios e metodologias que me ajudassem a sair da zona de conforto para mudar a situação. Eu precisava, muito mais que os meus alunos, acreditar que as aulas de literatura poderiam ser diferenciadas e que os alunos poderiam se apaixonar por leitura, assim como eu na idade deles.

Diante desse dilema, deparei-me com a possibilidade de buscar respostas no mestrado. Eu queria descobrir tipos de metodologias de ensino que me abrissem caminhos para tirar o foco das datas e dos períodos literários nas aulas de literatura. Entrei no mestrado com muitos questionamentos, mas o que mais me instigava era como ensinar literatura a fim de despertar o interesse discente e colaborar para o desenvolvimento de autonomia crítica na leitura.

Com o propósito de buscar alternativas para minhas práticas como professora de literatura para o ensino médio, iniciei os estudos no mestrado. Logo entrei em contato com um conteúdo que pareceu, de imediato, responder aos meus questionamentos de pesquisa: as metodologias ativas. Dentre as possibilidades de metodologias ativas, a teoria da Problematização com o Arco de Maguerez foi a escolhida para a realização de uma pesquisa ampla, no sentido de ter envolvido um período de dois semestres letivos com séries diferentes do ensino médio e que resultou na dissertação "Arco de Maguerez como Metodologia no Projeto de Intervenção Pedagógica: a Literatura e o Engajamento Social de Alunos/as do ensino Médio" (Batista, 2019).

A PESQUISA

Na pesquisa, busquei estreitar a relação entre literatura e sociedade a fim de dar significado à obra literária, como engajamento, para os alunos do Ensino Médio. Utilizei como aporte teórico os conceitos de literatura como veículo de humanização e consciência social de Candido (2004),

os pressupostos de literatura como engajamento de Sartre (1999), Denis (2002), entre outros, com vistas a contribuir para o desenvolvimento do pensamento reflexivo em estudantes. Candido (2004) afirma que a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os seres humanos em todos os tempos; portanto, compreender literatura como fator de engajamento é compreender a sociedade.

Parti do pressuposto de que o contato de estudantes com a literatura engajada contribui para sua formação em cidadania, pois estimula um posicionamento crítico, reconhecendo a obra como uma forma de linguagem para repensar o mundo, visto que a qualidade literária permite estímulos à construção de sentidos. Candido (2004) defende que, nas sociedades, a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação. Para que isso se torne realidade, é necessário, porém, conceber um sentido mais efetivo de aprendizagem, fundamentado no desenvolvimento de habilidades críticas, um direito garantido por lei aos estudantes.

Diante desse potencial humanizador da literatura, entendi que os momentos dedicados ao seu estudo precisam ser repensados, reestruturados e aproveitados plenamente; nesse sentido, as metodologias ativas se apresentaram como uma das possibilidades de se levar a cabo formas mais criativas de se trabalhar com literatura, ao colaborar para levar discentes a níveis complexos de pensamento. Nessa mesma linha de reflexão, Berbel (2011, p. 26 e 29) defende que:

> Para o Ensino Médio, entre outros objetivos, no art. 35, em seu inciso III, prevê-se o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

> [...] as metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Nas metodologias ativas, o papel de quem ensina é o de mediação, que deve incentivar os discentes para que sejam ativos no processo da própria aprendizagem, com vistas a torná-la significativa. Ao partir da problematização, os discentes analisam a realidade e buscam soluções para os obstáculos apresentados, promovendo o diálogo da obra com a sociedade ao partirem da ficção para ressignificar a realidade.

A fim de colocar em prática o estudo literário por meio de metodologias ativas, escolhi a obra *Vidas secas*, do autor Graciliano Ramos, considerando ser ela uma obra da segunda fase da prosa modernista, um período literário marcado pelo engajamento político e social dos autores da época e que, por sua vez, produziram obras comprometidas com uma literatura engajada. A natureza engajadora da obra escolhida serviu para conduzir os alunos a observarem o quanto a narrativa de Graciliano Ramos contempla temas sociais que são recorrentes na sociedade atual e, por isso, favorecem reflexões aprofundadas e acionam o espírito crítico de discentes.

Em face do exposto, a proposta da pesquisa foi propiciar o engajamento de estudantes a partir das práticas desenvolvidas durante o processo de ensino e aprendizagem de literatura, aproximando literatura e sociedade por meio de metodologias ativas, em especial a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez (MPAM), e, a partir disso, promover mudanças quanto ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento reflexivo.

A MPAM vem sendo amplamente empregada nas ciências agrárias, ciências da saúde e, mais recentemente, na área da educação. Ela foi escolhida por ser uma estratégia de ensino que envolve, de forma ativa, estudantes no processo de aprendizagem. A metodologia compreende cinco etapas: (1) observação do problema, (2) pontos-chave, (3) teorização, (4) hipóteses de soluções e (5) aplicação.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar, por meio de uma intervenção pedagógica no Ensino Médio, a mobilização de estudantes para produções decorrentes da proposta de ensino de literatura engajada, tendo como pano de fundo a MPAM. Para alcançar o objetivo primário os seguintes objetivos secundários foram traçados: verificar a aproximação de literatura e sociedade para aprofundar a relação entre elas e, como resultado do engajamento de estudantes, verificar as práticas desenvolvidas durante o processo de intervenção pedagógica; mobilizar a leitura e análise literária de obras de cunho engajado, com vistas a promover mudanças quanto ao desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento reflexivo; propor a produção textual (poesias, música e contos literários) para divulgação das ações e interações

durante o processo de intervenção (jornal literário) e ação social (cestas básicas de alimento e higiene distribuídas para famílias de retirantes e imigrantes); programar a organização por parte dos participantes da pesquisa de um sarau literário para apresentação dos resultados da intervenção à comunidade do entorno da escola.

A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, se valeu da observação de campo, seguindo os parâmetros da pesquisa-ação, a partir da qual foi possível o contato direto com o ambiente em estudo – a sala de aula – com vistas a responder ao objetivo geral estabelecido. Participaram da pesquisa 86 estudantes de uma escola particular do interior de São Paulo, respectivamente distribuídos em três turmas do ensino médio (1º ano: 31 alunos; 2º ano: 30 alunos; 3º ano: 25 alunos). A intervenção foi realizada durante as aulas da disciplina de literatura brasileira, de cujas turmas a pesquisadora era regente. No entanto, professores de outras disciplinas também contribuíram para a completude da intervenção.

Três instrumentos foram utilizados a fim de cumprir os objetivos da pesquisa: a observação para verificação do engajamento de estudantes durante o processo; o roteiro de observação com o registro das atividades propostas para elucidação dos procedimentos didáticos seguidos; e o questionário para a verificação da percepção de estudantes sobre o conteúdo trabalhado por meio da metodologia escolhida.

A coleta de dados foi feita a partir da aplicação de um questionário para verificar a percepção do conceito de literatura engajada e as influências que ela tem ou pode exercer em discentes do Ensino Médio.

A observação direta das reações de tais discentes durante a intervenção pedagógica também forneceu subsídios constantes nas transcrições do registro metódico feito em um diário de bordo.

A análise de dados foi realizada após a coleta. Para a análise qualitativa, segundo Macmillan e Schumacher (2010), a pesquisadora pode escolher organizar as informações pela seleção de categorias. Por fim, a última etapa foi a tomada de medidas com base nos resultados. Nesse momento, foi feita uma avaliação dos pontos que precisavam ser melhorados, a fim de direcionar as novas práticas, fechando-se, assim, o ciclo caracterizado pela pesquisa-ação:

> Os pesquisadores da ação com frequência usam os resultados de sua coleta e análise de dados iniciais para mudarem a prática que é avaliada, para em seguida, sugerir novas perguntas de pesquisa. Essas são compostas de novos procedimentos de análise e coleta de dados. É um processo cíclico (Mcmillan; Schumacher, 2010, p. 449).

No final da pesquisa, foi possível concluir que a proposta de realizar uma intervenção pedagógica por meio da MPAM, seguindo os ciclos da pesquisa-ação, trouxe uma ressignificação para as aulas de literatura. O objetivo geral de analisar a mobilização e as produções de estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem de literatura, com foco no engajamento e seguindo os passos da MPAM, foi alcançado e sedimentou o terreno para que os objetivos secundários traçados fossem igualmente atingidos.

A aproximação da literatura engajada da sociedade para aprofundar a relação entre elas através das práticas desenvolvidas durante o processo de intervenção pedagógica exigiu a leitura e análise das obras literárias de cunho engajado propostas. Além disso, as mudanças na rotina das aulas de literatura geraram deslocamentos na cultura escolar do ensino médio, criando uma comunidade de análise e de intervenção, o que não só levou ao crescimento pessoal, mas despertou o compromisso social com práticas participativas e democráticas e proporcionou o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento reflexivo.

O propósito de ampliar o entendimento dos alunos quanto ao conceito de literatura engajada foi alcançado por meio das reflexões escritas e atividades práticas que se desenrolaram durante a intervenção. A hipótese de que as metodologias ativas podem contribuir para o engajamento de estudantes durante as aulas se confirmou ao observarmos o quanto as aulas de literatura com teor engajante deslocaram sentidos antes estanques sobre o papel da literatura, ressignificando as práticas de leitura, interpretação e produção textual, seja de poemas, músicas, contos ou saraus.

Os resultados obtidos na intervenção pedagógica só foram possíveis devido ao planejamento e a realização das atividades por meio das metodologias ativas. As aulas tradicionais têm o seu espaço e a sua função; entretanto, no cenário contemporâneo em que as informações sobrecarregam o corpo discente e os compromissos minam o tempo de leitura e reflexão, é necessário colocar o alunado como protagonista na busca pelo conhecimento para que haja aprendizagem significativa.

A metodologia ativa é um caminho criativo para que os alunos se tornem ativos e reflexivos e, assim, a literatura engajada cumpra seu papel humanizador e os leve a assumir seu papel diante dos problemas sociais. O contato com a literatura social é um direito inalienável dos discentes, e é dever pedagógico propiciar aulas em que o estudo de obras literárias seja não só uma exigência curricular, mas se expanda para além da sala de aula com representação discente e docente, mobilização e engajamento nas questões sociais e locais, de modo que suas experiências continuem alcançando e sensibilizando outras pessoas na mesma medida.

CRESCIMENTO PROFISSIONAL

Os estudos realizados no MPE foram fundamentais para que eu refletisse sobre minha prática profissional. Minhas inquietações sobre a receptividade dos alunos em relação à disciplina de literatura no ensino médio foram amenizadas, pois a intervenção realizada trouxe resultados significativos.

Desde que concluí a pesquisa, não consigo pisar na sala de aula com o mesmo olhar. Sinto-me motivada a planejar e executar projetos baseados em metodologias ativas, pois os jovens têm o direito de vivenciar a literatura de forma prazerosa e libertadora. Portanto, o primeiro impacto resultante da minha formação no mestrado foi em relação às estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas de literatura no ensino médio.

Outro benefício resultante dessa formação foi a possibilidade de me sentir mais preparada para aceitar o convite de ingressar como docente no curso superior. Além das aulas de literatura no ensino médio, agora também leciono no curso de Letras. Na faculdade, tenho trabalhado com a disciplina de Metodologias de Ensino, o que me permite compartilhar com os graduandos a minha experiência de mais de dez anos em sala de aula no ensino médio e também as aprendizagens adquiridas durante o Mestrado.

Por fim, o mestrado profissional me proporcionou uma trajetória acadêmica profunda e reflexiva, pois entrei em contato com teorias educacionais, artigos científicos e métodos diferenciados desenvolvidos por um corpo docente sempre disposto a nos orientar na busca no conhecimento. Além dos aspectos acadêmicos, o mestrado também proporcionou momentos de interação e troca de experiências e me fez enxergar novos horizontes, abrindo portas para que os estudos continuem, quem sabe agora em um programa de doutorado.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. P. M. **Arco de Maguerez como metodologia no projeto de intervenção pedagógica**: a literatura e o engajamento social de alunos/as do ensino médio. 2019. Dissertação de Mestrado em Educação — Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2019.

BERBEL, N. A. N.; GAMBOA, S. A. S. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação**, v. 3, n. 2, p. 264–287, ago. 2011.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades e Ouro sobre Azul, 2004.

DENIS, B. **Literatura e engajamento**: de Pascal a Sartre. Bauru: EDUSC, 2002.

MCMILLAN, J. H.; SCHUMACHER, S. **Pesquisa em educação**: investigação com base em evidência. Traduzido pelos alunos de Tradutor e Intérprete, 2017 (versão digital – memo). 7ª ed. Nova York: Pearson, 2010.

SARTRE, J. **Que é a literatura?** São Paulo: Ática, 1999.

Capítulo 3

PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO CONFESSIONAL ACERCA DA DIVERSIDADE CULTURAL DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS

Andressa Dias da Silva

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Germana Ponce de Leon Ramirez.

Nasci no interior do estado de Goiás, na cidade de Jataí. Venho de uma família grande: minha avó teve dez crianças, uma das quais era minha mãe. Sou a filha do meio e tenho três irmãs que me motivaram a buscar uma profissão que trouxesse melhores recursos para minha família. Assim, desde pequena fui incentivada ao estudo. Antes mesmo de entrar na escola, minha mãe me alfabetizou e, no início de minhas atividades escolares, me ensinava a tabuada, até perceber que eu amava o colégio e não era necessário me cobrar as obrigações escolares.

Aos nove anos de idade, aconteceram muitas coisas. Meu pai faleceu, e minhas irmãs gêmeas nasceram, fazendo com que toda a atenção de minha mãe passasse para elas. Muitas vezes eu me sentia sozinha, e isso serviu para que eu me dedicasse à leitura como meu passatempo, o que despertou um dom que eu não sabia que tinha: o de contar histórias. Naquele mesmo ano, conquistei o primeiro lugar de contadora de história na escola onde estudava. Depois alcancei o primeiro lugar de contadora de história da minha cidade e, em seguida, consegui o primeiro lugar de contadora de história na bienal do estado de Minas Gerais.

Anos depois, comecei a escrever poesias e a me destacar na participação de concursos. Fiquei em segundo lugar no concurso da cidade de Jataí com meus versos sobre a história do renomado Juscelino Kubitschek. Esses concursos me incentivaram a desenvolver esse dom e, então, passei a receber muitos prêmios na forma de livros, aparelhos tecnológicos e até dinheiro. Nesse período, conheci a Palavra de Deus e comecei a me interessar mais pela igreja do que pelos concursos da

escola, pois eles aconteciam muitas vezes no dia de sábado — dia separado para atividades relacionadas somente à religião conforme a minha nova fé.

O primeiro dinheiro que ganhei com o trabalho foi na venda de trufas e, depois, de mel no meu bairro. Mais tarde começaram a me pagar para limpar a igreja da minha congregação. Em eventos importantes — como o Dia das Mães, o Dia dos Namorados e Finados —, eu trabalhava de vendedora na floricultura do meu tio.

Anos mais tarde, realizei o sonho de ir morar em uma instituição com regime de internato em uma cidade também no estado de Goiás. Para pagar parte de meus estudos, eu trabalhava na cozinha e na monitoria. Posteriormente, e em continuidade a esse sonho, consegui uma bolsa em um internato no estado de Minas Gerais para cursar a graduação em Administração. Nos quatros anos do curso, trabalhei em alguns setores que ajudaram no meu desenvolvimento em áreas para as quais eu não tinha aptidão. Trabalhei nas finanças estudantis do colégio, na secretaria da direção, na monitora do ônibus escolar e ainda como auxiliar da orientação pedagógica. Essa experiência me fez sentir um pouco da vivência em ambiente escolar e desenvolver certo carinho pelos alunos. Essa proximidade despertou em mim o gosto pela educação.

Em 2017, graduei-me em Administração e recebi a proposta de continuar na instituição como funcionária. Continuei como auxiliar da orientação pedagógica do Pré-escolar ao terceiro ano do Ensino Médio, cargo que ocupei até o final de 2018. No fim desse mesmo ano,

ingressei no MPE pelo Unasp. Em 2019, fui encaminhada para auxiliar a coordenação dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, e isso fortaleceu ainda mais meu desejo de me dedicar à docência.

Nesse contexto, percebi a importância da educação para o desenvolvimento das crianças. Na mesma época, a Profa. Germana Ponce de Leon Ramirez me desafiou a estudar o ensino da diversidade nas escolas, um tema com o qual eu tinha pouca familiaridade. Por ser descendente de indígenas, o tema me levou a descobrir as dificuldades em torno da diversidade étnica e cultural e a me sensibilizar diante dela.

Minha avó pertencia a uma tribo indígena e me contou que, quando era pequena, sua avó era contada entre "as índias de Borola", que carregavam os filhos nas costas em panos amarrados na cintura. Ela relata também que, em sua aldeia, todos gostavam muito de dançar e cantar. As "malocas", uma espécie de casas, eram muito bem-feitas. Os índios colocavam a caça dentro de uma cestinha que servia de bolsa que eles carregavam nas costas. Depois colocavam-na para assar.

Além da minha ascendência indígena, moro em um estado com muitas comunidades tradicionais. Esse foi mais um elemento que reforçou a ideia do tema que minha orientadora me apresentou. Ligado à prática docente, o tema busca descobrir se os professores tornam visíveis as culturas dessas comunidades em sala de aula. Levantamos esse questionamento com o objetivo de apresentar algum material que pudesse auxiliar os professores das séries iniciais a lidar com a questão da diversidade em sala de aula. Dessa forma, a pesquisa pretendeu contribuir para a reflexão sobre a importância do estudo da diversidade

étnica e cultural das comunidades tradicionais como meio de tornar visíveis essas comunidades e valorizar as culturais locais no estado de Minas Gerais.

A PESQUISA

O objetivo principal da dissertação foi compreender a visibilidade ou não das comunidades tradicionais no estado de Minas Gerais por meio das práticas pedagógicas em uma instituição de ensino básico privada no sul do estado. Os objetivos específicos foram: discutir as propostas governamentais para a valorização da diversidade étnica e cultural no ambiente educacional; descrever as comunidades tradicionais em nível nacional e local; identificar e analisar as práticas educativas das comunidades tradicionais na instituição de ensino em questão; e propor um material pedagógico que retratasse uma comunidade tradicional com o intuito de oferecer recursos por meio da poesia para a valorização e o respeito a esses grupos sociais no ensino básico.

Diante da imensa diversidade cultural do nosso país, este estudo se torna uma necessidade. Fleury (2000) define a diversidade como uma gama de identidades distintas que interagem em um mesmo âmbito social. Em se tratando do Brasil, a heterogeneidade sociocultural é significativa devido ao contexto histórico de conquista, ocupação e exploração do território brasileiro. Dessa maneira, é imprescindível que, desde cedo, as crianças sejam ensinadas a respeitar a diversidade

étnica e cultural existente no Brasil diante da pretensão de se ter um país democrático, cuja sociedade seja livre de preconceitos.

O reconhecimento da história, da cultura e do modo de vida das comunidades tradicionais contribui para a visibilidade da diversidade cultural brasileira e dá o primeiro passo para a construção de uma sociedade mais preocupada em valorizar a diversidade cultural intrínseca ao povo brasileiro. Nessa direção, Ramalho (2015, p. 30) ressalta que a diversidade cultural é um fato existente na sociedade brasileira, mas ainda há uma "necessidade da abertura das salas de aula para as diferenças entre alunos e famílias, incluindo e valorizando as mesmas no seu processo educativo, promovendo assim a identidade cultural de cada ser humano".

A escola é um espaço no qual existem possibilidades de mudança. Ali a criança pode aprender sobre sua cultura e a cultura do outro. Assim, a escola passa a ter responsabilidade no que tange à construção de um contexto que valorize as contribuições culturais das comunidades tradicionais para a sociedade brasileira como um todo. Ou seja, a escola precisa se preocupar com a formação de uma identidade política desde cedo. De fato, as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam para a educação quanto às relações étnico-raciais, propondo a "divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial" (Brasil, 2004, p. 10).

Para a convivência com as diferenças socioculturais, é preciso ter acesso ao conhecimento acerca dessas diferenças. Uma proposta

interessante a esse respeito é iniciar com o conhecimento da diversidade da cultura local, geograficamente falando. Diante disso, esta pesquisa teve como questionamento inicial a seguinte questão: quais são as práticas pedagógicas de inclusão social e étnica desenvolvidas em uma instituição de ensino básico privada ao sul do estado de Minas Gerais que consideram as comunidades tradicionais locais? O pressuposto foi de que, nesse estado brasileiro, há uma significativa representatividade de comunidades tradicionais, embora provavelmente sejam invisibilizadas.

O trabalho descreveu, portanto, a relação entre a diversidade étnica e cultural no âmbito educacional, entendendo como necessidade social a abordagem, desde cedo, das temáticas pertinentes à diversidade étnica, com o objetivo de valorizar conscientemente as diferenças culturais e étnicas existentes no território brasileiro. Para isso, lançou mão de conceitos, leis e desafios das comunidades tradicionais, com destaque para aquelas situadas no estado de Minas Gerais. Os dados primários foram coletados junto às professoras que descreveram suas práticas pedagógicas em relação à diversidade étnica referentes às comunidades tradicionais.

O trabalho propôs, portanto, uma reflexão sobre a temática, um estudo sobre a diversidade na formação acadêmica e atuação profissional em sala de aula, e o que se tinha feito até então para levar o conhecimento do tema aos estudantes.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A experiência de participar do MPE no Unasp foi desafiadora. Eu tinha acabado de sair do bacharelado em Administração e ainda não dominava o contexto que envolve o processo de educação no Brasil e no mundo. Meu objetivo era, então, realizar meu sonho de estar em sala de aula, ensinando e aprendendo com meus alunos, mas também conscientizando-os como cidadãos éticos e sensíveis que soubessem lidar com a diversidade cultural. Para minha surpresa e felicidade, ao final do mestrado, comecei a lecionar. Por conta da pandemia, não tive a oportunidade de lecionar presencialmente. Contudo, a instrução recebida ao longo desses dois anos se interliga, agora, com o meu desejo de ainda dominar, com total dedicação e inovação, os métodos e conteúdos exigidos para esse fim.

Meu crescimento acadêmico foi considerável. A minha sede pela docência se fortalecia a cada aula, a cada trabalho, a cada seminário e a cada discussão de grupo. Tudo isso me permitiu, inclusive, ampliar a visão de colegas que já estavam ligados à área de educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

FLEURY, M. T. L. Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras. **Revista de Administração de Empresas**, v. 40, n. 3, p. 18–25, 2000.

RAMALHO, L. D. S. Diversidade cultural na escola. **Diversidade e Educação**, v. 3, n. 6, p. 29–36, 2015.

Capítulo 4

EXPERIÊNCIA FORMATIVA: ENSINO COLETIVO DE CORDAS FRICCIONADAS

Davi Corrêa Bueno

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Betania Jacob Stange Lopes.

Iniciei meus estudos musicais aos 17 anos em um projeto de ensino coletivo de cordas friccionadas da Escola de Música Fábio Marasca, na cidade de Rio Claro, estado de São Paulo. Naquela época, esse local era uma das poucas opções de ensino de música na cidade e a única à qual tive condições de acesso. Anos depois, ingressei no Conservatório Dramático e Musical de Tatuí Dr. Carlos Campos. Lá, pude desenvolver a técnica instrumental e aprender teoria musical.

Durante esse período, participei de algumas orquestras de estudantes, o que me proporcionou boas e diversificadas experiências de práticas instrumentais. Com o passar dos anos, já não me sentia tão animado para tocar em orquestras. Então, comecei a pensar em dar aulas de música. Alguns anos antes, o presidente Lula havia sancionado a Lei nº 11.769/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino musical na Educação Básica. A possibilidade de dar aulas nas escolas me influenciou a redirecionar minha carreira. Então, procurei uma faculdade para poder trabalhar na Educação Básica.

Em 2010, ingressei no curso de Educação Artística com ênfase em Música no Unasp, onde me formei em 2013. As matérias de que eu mais gostava eram aquelas voltadas para o ensino musical. Apreciei participar do estágio de música no colégio Unasp, quando pude aplicar o que aprendi na graduação e ensinar música por meio de brincadeiras. Quando já estava terminando a graduação, comecei a dar aulas de flauta doce na Escola de Música Fábio Marasca e, eventualmente, substituía o professor-regente de ensaios gerais de cordas friccionadas.

Atualmente trabalho como professor de música em um projeto de ensino coletivo de cordas friccionadas promovido pelo SESI. A instituição adotou o modelo heterogêneo, ou seja, é possível ter alunos tocando violinos, violas, violoncelos e contrabaixos na mesma sala de aula. Sinto-me realizado ao dar aulas e noto que diversos alunos sentem prazer ao tocar um instrumento; por isso, eles se empenham buscando novas músicas.

O ensino coletivo é, em geral, um grande desafio, uma vez que cada turma apresenta um perfil distinto. De fato, cada turma proporciona uma nova descoberta de como dar aula. O professor-regente precisa conhecer o perfil de cada estudante, pois há pessoas que adoram fazer solos, ao passo que outras preferem receber menos destaque. Há quem precise de mais atenção, enquanto outras pessoas preferem procurar informações complementares na internet. Assim, cada turma é uma novidade, sendo que o sucesso do grupo depende de o professor-regente conhecer cada estudante.

O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) proporciona vantagens, como a interação e a cooperação entre estudantes (o que estimula a sociabilidade e a desinibição); uma sonoridade mais agradável; momentos de ludicidade e prazer (que podem levar à melhora da qualidade de vida); e contato com diversas texturas musicais (Barbosa, 1996; Cruvinel, 2003).

Se, por um lado, o ECIM apresenta essas vantagens, eu encontrava, por outro lado, algumas dificuldades ao ensinar postura, movimento de arco, percepção e afinação. Notei que esses elementos eram mais

fáceis de ensinar em aulas individuais. Precisava perceber como essas ações eram praticadas por outros professores no ensino coletivo de cordas friccionadas. Talvez a inquietação maior fosse: será que todos os professores têm dificuldades em trabalhar afinação e movimento de arco? Que fatores dificultam o ensino coletivo de cordas?

Devido a esses questionamentos pessoais, procurei o programa de MPE do Unasp, desejando me aperfeiçoar como professor e aprender a como realizar pesquisas acadêmicas. Minha orientadora e eu decidimos, portanto, pesquisar a respeito das facilidades e dificuldades presentes no ensino coletivo de cordas friccionadas.

A PESQUISA

A pesquisa realizada teve como foco a melhoria da qualidade do ensino coletivo de cordas friccionadas. Para isso, estabelecemos um objetivo geral: analisar a percepção de professores de música a esse respeito. Para levantar e analisar o olhar de professores quanto ao assunto, era necessário entrevistar os que já atuavam com ensino coletivo, uma vez que seus relatos poderiam me ajudar a compreender as facilidades e dificuldades advindas desse modelo de ensino e a forma como trabalhavam para superá-las.

Na busca por resposta para os questionamentos propostos e na tentativa de alcançar o objetivo geral estabelecido, optamos pela abordagem qualitativa, na modalidade exploratória, pois pretendia

compreender os fenômenos sociais que os professores de música vivenciavam, enfatizar as particularidades desses fenômenos e se concentrar no que não poderia ser quantificado (Silveira; Córdova, 2009; Goldenberg, 2004).

Escolhi a pesquisa exploratória também devido à intenção de obter maior familiaridade com o objeto de estudo para, depois, formular hipóteses mais precisas a respeito do ensino coletivo. Esse tipo de pesquisa me permitiu utilizar a revisão de literatura sobre o ensino coletivo com o objetivo de conhecer melhor os assuntos já abordados em outras pesquisas e, assim, determinar que tópicos analisar nas entrevistas com os professores (Gil, 1989).

A revisão de literatura me proporcionou uma visão mais ampla a respeito do ensino musical, da sua estrutura pedagógica e das questões acústicas ideais da sala de aula. Destaco os seguintes autores e autoras que consultei: Ying (2007 e 2012), Barbosa (1996), Cruvinel (2003), Souza (2016) e Rocha (2010).

A partir da fundamentação teórica foi possível preparar os roteiros para as entrevistas, pois já tinha uma melhor visão do que seria interessante perguntar aos professores de música. Para as entrevistas semiestruturadas, elaborei um roteiro com perguntas a respeito do tema e incentivei os entrevistados a falar sobre novos assuntos que surgiam, desde que tivessem relação com o tema estudado (Gerhardt; Ramos; Riquinho; Santos, 2009). Estabeleci, portanto, como critério de seleção dos entrevistados o fato de trabalharem com o ensino coletivo de cordas friccionadas, quer no modelo heterogêneo, quer no homogêneo.

As entrevistas foram fundamentais para a pesquisa, porque elas me revelaram as lacunas existentes no ensino coletivo, bem como a direção do que era mais importante pesquisar.

Todo o trabalho foi organizado no formato de um projeto para ser enviado para análise do CEP do Unasp. No primeiro parecer, o CEP sugeriu descrever com maior clareza os riscos e benefícios que a pesquisa proporcionaria aos participantes, fazendo-se necessário detalhar melhor os procedimentos que seriam seguidos para amenizar os possíveis riscos durante a pesquisa. Isso me fez refletir sobre o modo como realizar uma entrevista mais adequada, pois perguntas malformuladas podem ser malcompreendidas pelo entrevistado e gerar desconforto. Além disso, a escolha do local da entrevista pode deixar o entrevistado mais à vontade, favorecendo a pesquisa. Era preciso evitar entrevistas muito longas e cansativas para os entrevistados, pois isso comprometeria os resultados. O projeto de pesquisa foi corrigido e enviado novamente ao mesmo CEP, que o aprovou no parecer 3.200.267.

Após a aprovação pelo CEP, iniciei a coleta de dados, após contato com docentes que trabalhavam com o ensino coletivo de cordas friccionadas, a quem convidei para participar das entrevistas. Cinco aceitaram o convite. Apesar de parecer um pequeno grupo, quem aceitou participar doou muito de seu tempo para expor suas percepções e ações com respeito ao ECIM.

Optei por entrevistar uma pessoa de cada vez, o que me permitiu ouvir, com mais atenção, cada relato individual. Verifiquei, em cada caso, se havia alguma preferência em realizar a entrevista pessoalmente

ou a distância por *WhatsApp*. Por isso, as duas primeiras entrevistas ocorreram de forma presencial e as demais através do *WhatsApp*. As entrevistas por *WhatsApp* ocorreram ao longo de vários dias, porque os entrevistados optaram por responder as questões conforme tinham tempo disponível.

Entrevistei docentes que trabalham na cidade de Araras, Rio Claro, Diadema, Indaiatuba e Jacareí. Quatro homens e uma mulher. Todos os entrevistados possuem graduação em música e pelo menos três anos e meio de experiência ensinando no modelo coletivo. A análise dessas entrevistas foi realizada com base na análise de conteúdo de Bardin, cujo "interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados" (Bardin, 2016, p. 44). Em outras palavras, durante a análise das entrevistas, se um professor afirmava ter dificuldade em ensinar a afinação, por exemplo, o foco da análise estava em tentar perceber todos os fatores que poderiam interferir nesse aprendizado, como número excessivo de alunos, sala de aula com qualidade acústica desfavorável, entre outros aspectos.

Antes de começar a analisar o conteúdo das entrevistas, foi necessário organizá-lo. Por isso, elaborei, na fase de pré-análise, o roteiro das entrevistas de forma que as questões fossem adequadas e coerentes com os objetivos da pesquisa e pudessem ser adequadamente interpretadas. Após realizar as entrevistas, fiz a transcrição com base nos seguintes tópicos: perfil de cada entrevistado; infraestrutura para o ensino coletivo; metodologia de ensino; e dificuldades em sala de aula.

Na etapa seguinte, iniciei a exploração do material, efetuando a codificação para classificar e categorizar o material. Nessa etapa, organizei os recortes com referência aos seus elementos em comum, classificados por um título genérico que pudesse representar os principais conteúdos dos recortes. Alguns títulos utilizados foram "materiais didáticos utilizados ao longo da carreira"; "recursos técnicos utilizados em sala de aula"; "quantidade de estudantes e sua faixa etária"; "ruído externo"; e "conteúdos, habilidades e competências mais complexas de se ensinar em aulas coletivas".

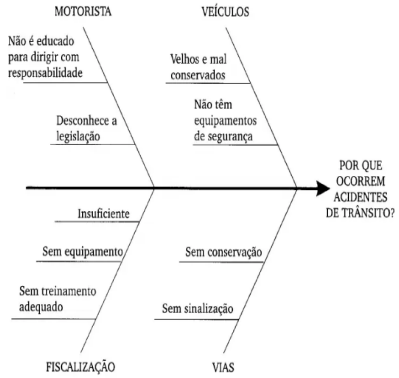
Na terceira etapa, analisei os resultados para que se tornassem significativos e válidos. Com a análise das entrevistas, percebi que os professores enfrentam diversos problemas relacionados às estruturas físicas e pedagógicas no ensino coletivo. As salas de aula, muitas vezes, não possuem tamanho suficiente para as atividades musicais e são afetadas por ruídos externos, podendo apresentar excessos sonoros durante as aulas.

De acordo com os professores, as quatro habilidades e competências mais complexas de ensinar em sala de aula são: correção da afinação; percepção da afinação; movimento do arco; e modo de segurar o arco. Foi então que percebi que o elemento mais complexo, que é a correção da afinação, depende diretamente de todos os outros componentes. Para se tocar afinado é necessário conseguir perceber a afinação e saber efetuar o correto movimento de arco, sendo que isso só é possível quando se sabe segurá-lo corretamente.

Já havia notado, na fala de professores, que as estruturas do ensino coletivo de cordas friccionadas nem sempre são adequadas e isso pode afetar o aprendizado. Então, decidi fazer uma lista de todos os elementos possíveis nas estruturas físicas e pedagógicas que poderiam influenciar no ensino da afinação, levando em conta também que, para que cada estudante desenvolva essa competência, é necessário que saiba manejar adequadamente o arco. Precisava, portanto, de um método que me permitisse listar os elementos que influenciam na afinação. Foi, então, que encontrei o diagrama de Ishikawa, também chamado de diagrama de causa e efeito, justamente porque auxilia na determinação dos possíveis elementos que podem gerar problemas (Maximiano, 2000; César, 2011; Silva, 2018).

Usa-se o diagrama de Ishikawa principalmente na produção industrial. Entretanto, qualquer pessoa que queira realizar um *brainstorming* para listar hipóteses relacionadas às fontes de um problema pode empregá-lo. As hipóteses devem, porém, ser levantadas de acordo com categorias. Normalmente, as categorias usadas se relacionam à mão-de-obra, como pressa, imprudência ou execução fora do procedimento estabelecido, ao maquinário, material, medida ou instrumentos de medição, calibração e análise, ao ambiente de trabalho, como poluição, temperatura e adequação do espaço, ou ao método, isto é, os procedimentos para execução da tarefa (César, 2011; Silva, 2018). A Figura 1 ilustra um diagrama de Ishikawa.

Figura 1 – Ilustração do diagrama de Ishikawa como modelo



Fonte: Maximiano (2000).

Considerei adequado utilizar as seis categorias anteriormente citadas. Na categoria "maquinário", eu inseri tudo o que se relacionava com a qualidade do instrumento, como a altura das cordas ou o abraço está torto. Em "material", listei os acessórios, como qualidade das cordas e das crinas. Em "medida" (calibração), coloquei aquilo que precisa de alguma regulagem antes que se toque o instrumento, como tensão das crinas e afinação do instrumento. Assim, cada categoria do diagrama de Ishikawa me ajudava a imaginar hipóteses que normalmente passavam despercebidas quando dava aulas ou explicava sobre a afinação. Antes de elaborar o meu diagrama, eu podia imaginar cerca de quatro elementos que influenciavam a afinação. No final, acabei mencionando trinta elementos que podem influenciar na afinação.

O diagrama de Ishikawa também revelou que alguns dos problemas listados podem gerar outros problemas. Por exemplo, se inserimos mais

estudantes do que uma sala comporta, é possível que não haja espaço suficiente para que todos usem adequadamente o arco. Também pode ser que a acústica da sala fique inadequada, dificultando que se escute de modo adequado o som do próprio instrumento.

Esses dois problemas podem prejudicar a concentração de quem toca. Assim, um único problema que passa despercebido pode dificultar diversos outros aspectos da afinação. Mais uma vez, ficou claro para mim, que era fundamental que toda a estrutura do ensino coletivo de cordas friccionadas fosse bem pensada e adequada à prática musical. Por isso, decidi escrever um guia que explicite as exigências para o que o ensino coletivo ocorra.

Após criar o material, eu o enviei para que professores universitários, peritos na área, avaliassem e dessem sugestões de melhoria. Os professores responderam uma ficha de validação do guia. As respostas e observações foram organizadas nas seguintes cinco categorias: inclusão de informações; alterações de informações; exclusão de termos ou frases; reformulação de vocabulário; melhoria de ilustração, do *layout* ou textual. Posteriormente, analisei a viabilidade de implantar cada uma das sugestões, cuja implementação ocorreu na segunda versão do guia.

A segunda versão do guia foi enviada para análise dos professores de ensino coletivo de cordas friccionadas que foram entrevistados no início da pesquisa. Foram emitidas apenas duas sugestões de melhorias. Todos os professores que participaram dessa etapa deixaram comentários positivos a respeito do material, validando-o.

Ao longo de todo o processo, recebi diversas sugestões de melhorias. Elas me ajudaram a perceber que alguns trechos precisavam ser reescritos porque não estavam muito claros, que algumas informações ficariam mais interessantes se a elas fosse acrescentada uma ilustração e que, em alguns momentos, era necessário acrescentar mais informações. Em minha opinião, a versão final do material ficou muito melhor do que a primeira versão.

CRESCIMENTO PROFISSIONAL

O presente trabalho me deu maiores conhecimentos sobre a importância da estrutura física e pedagógica para que o aprendizado musical ocorra de forma efetiva. Atualmente, tenho maior capacidade de detalhar, com mais precisão, que benefícios serão obtidos a partir da atenção a certos aspectos do ECIM. Isso me permite priorizar os esforços que, de fato, são mais urgentes para cada tipo de ambiente musical.

O MPE do Unasp me proporcionou um grande desenvolvimento em conhecimento. As habilidades adquiridas durante as disciplinas que cursei durante o mestrado e da pesquisa que realizei certamente vão me ajudar diretamente em minha carreira como professor de música. Espero que, por meio do guia que elaborei, outras pessoas se beneficiem da minha pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. L. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. **Revista da ABEM**, n. 3, p. 39–49, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

CÉSAR, F. I. G. **Ferramentas básicas da qualidade**. São Paulo: Biblioteca24Horas, 2011.

CRUVINEL, F. M. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas**: a educação musical como meio de transformação social. 2003. Dissertação de Mestrado em Música — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

GERHARDT, T. E. *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (ed.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

ROCHA, L. S. **Acústica em música**: estudo qualitativo para sala de ensaio e prática de instrumento e canto. 2010. Dissertação de Mestrado em Construção Civil — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SILVA, J. R. A. **Gestão de negócios**: planejamento e organização para indústria. São Paulo: Érica, 2018.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (ed.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, J. R. **O ensino coletivo de cordas friccionadas produzido no SESC-Consolação, comparado com propostas de ensino coletivo realizadas no Reino Unido e nos EUA**: trajetória histórica, diferenças e similaridades pedagógicas e socioculturais. 2016. Tese de Doutorado em Música) — São Paulo, Universidade Estadual Paulista, 2016.

YING, L. M. **Diretrizes para o ensino coletivo de violino**. 2012. Tese de Doutorado em Música — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

YING, L. M. **O ensino coletivo direcionado no violino**. 2007. Dissertação de Mestrado em Artes — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Capítulo 5

APRENDIZAGEM, INCLUSÃO E TECNOLOGIA: PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Eduardo Fortes de Oliveira

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Dayse Cristina Dantas Brito Neri de Souza.

Como pedagogo, pós-graduado em Serviço de Orientação Educacional (SOE), Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) e em Psicopedagogia Clínica, atuei profissionalmente em várias instâncias educacionais. Ou seja, não sou uma mera testemunha ocular dos acontecimentos característicos desses ambientes desafiadores. Já trabalhei nos setores de apoio técnico, docência, orientação educacional, orientação pedagógica, gestão financeira, gestão escolar, coordenação de sala de recursos multifuncionais e atendimento educacional especializado.

Nessa caminhada, constatei que cada ser humano é único e estabelece uma relação única com tudo e com todos através de uma experiência também única. Por mais exclusiva que seja, a vivência de cada um se conecta à de outros, sofre e provoca alterações positivas, saudáveis e benéficas — ou não. E são essas experiências que podem resultar em aceitação ou rejeição. É, pois, nas interações sociais que tais relações se estabelecem. E qual seria o mais comum e maior meio social para a maioria das crianças além da família? A escola, com certeza. Lá é onde ocorrem diversas relações sociais, emocionais, de aprendizagem, sendo também o local em que as consequências dessas variadas relações podem ser claramente observadas.

Independentemente de idade ou recursos, de raça ou cor, de gênero ou religião, de língua ou nacionalidade, cada estudante acaba fortemente influenciado pelas relações que vivencia na escola, as quais afetam diretamente sua aprendizagem. Considerando até mesmo um cenário ideal, é possível encontrar um padrão: em maior ou menor grau, crianças, adolescentes, jovens e até adultos apresentam dificuldades de

aprendizagem. Quanto maior forem essas dificuldades, maiores serão os desafios de todos os envolvidos.

O conceito de NEE (Necessidades Educativas Especiais) se originou do Relatório de Warnock et al. (1978) a partir da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). O art. n.º 88, da LDB, lei n.º 4.024 expressa sobre a inclusão de alunos com NEE em escolas regulares que "a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade" (Brasil, 1961, p. 1). Ou seja, o conceito é designando para toda e qualquer criança ou jovem com deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

A partir da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), o conceito de NEE passou a ser adotado para designar toda e qualquer criança e jovem com deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Atualmente, alunos com NEE têm o direito à educação em escola regular assegurado por lei (Brasil, 2008). Em consequência disso, tem sido possível constatar uma crescente demanda de adequações substanciais, e não raramente dispendiosas, em escolas públicas e privadas. Assim, surge uma gigantesca necessidade para os educadores também: uma angustiante busca de subsídios para suprir a carência de conhecimentos e de recursos a esse respeito.

Apesar dos esforços empreendidos tanto pelo setor público quanto privado para fazer frente aos desafios impostos pela inclusão escolar, percebe-se que há professores e estudantes com expectativas semelhantes sem saber muito bem o que fazer diante das dificuldades encontradas. Iniciativas como a implementação de cursos de formação continuada e a

criação de salas com recursos multifuncionais parecem não ser suficientes para satisfazer a expectativa de uma docência efetivamente inclusiva.

Movido pelo anseio de encontrar elementos que possam auxiliar os envolvidos nesse processo, dediquei atenção especial ao corpo docente, responsável mais direto pela inclusão escolar. Para tanto, investiguei a realidade de uma unidade escolar de uma rede privada de ensino confessional cujas professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental utilizavam o Núcleo de Informática Educacional (NIE) como estratégia de ensino e aprendizagem para alunos com NEE.

A PESQUISA

Ao confrontar a proposta de educação inclusiva com a sua prática, percebe-se que tanto as crianças com NEE como os docentes estão ansiosos por uma educação efetivamente inclusiva. Percebe-se também importantes inciativas em busca de soluções, tais como: realização de reuniões pedagógicas, grupos de estudo, decisões técnico-administrativas, criação e implementação de salas de recursos multifuncionais e oferta de cursos de formação continuada.

Diante dessa realidade, minha pesquisa buscou conhecer as percepções das professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental sobre o uso das TICs no NIE para estudantes com necessidades educativas especiais (NEE). Focada na educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva, a proposta também incluiu refletir sobre os

elementos que contribuíssem para pesquisas futuras sobre o uso de tecnologia para crianças com NEE e, consequentemente, um ensino-aprendizagem mais eficaz.

Para tanto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: identificar o perfil das docentes que frequentam o NIE; verificar o nível de letramento digital das professoras que utilizavam o NIE; e avaliar, na perspectiva das docentes utilizadoras do NIE, as contribuições do uso da tecnologia no aprendizado dos alunos com NEE. Diante disso, escolheu-se o contexto investigativo de uma unidade escolar de uma rede educacional privada e confessional, localizada no município de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. O objetivo foi desenvolver nessa escola uma pesquisa de natureza qualitativa, segundo um paradigma interpretativo-metodológico com características de estudo de caso.

A fim de identificar o perfil e verificar o nível de letramento digital das professoras, aplicou-se um questionário. Para avaliar a perspectiva das professoras utilizadoras do NIE acerca das contribuições da tecnologia para o aprendizado de discentes com NEE, realizou-se uma entrevista semiestruturada. A análise dos dados das questões fechadas foi realizada com o apoio do software SPSS. Para a análise de conteúdo dos dados qualitativos, seguiu-se a técnica de Bardin (2016), uma vez que as informações foram levantadas por instrumentos validados e devidamente autorizados para uso e adaptação.

Após o recebimento da autorização emitida pelo CEP do Unasp por meio do parecer de nº 3.318.846, respeitando os padrões éticos de aplicabilidade e análise de dados, a pesquisa teve início. As professoras

entrevistadas consentiram em gravar as entrevistas para posterior transcrição. Os dados pessoais bem como aqueles relativos à experiência com as TICs, à experiência com a internet, à vivência na utilização da internet na prática letiva e na autocaracterização, foram obtidos por meio da aplicação de questionário, o que possibilitou perceber um cenário nítido e detalhado.

Nove professoras se voluntariaram para participar da pesquisa, das quais sete foram convidadas a participar da entrevista semiestruturada por atenderem aos seguintes critérios de seleção: docência do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, presença de estudante com NEE em sua turma e com diferentes síndromes, participação prévia no questionário e pertinência a diferentes faixas etárias.

Entre os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (a partir daqui, apenas DUA), inclusão e tecnologia foram os dois elementos considerados essenciais para a realização deste estudo com foco na educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva. O estudo também levou em consideração os principais aparatos teóricos.

A fim de oportunizar a construção do conhecimento para a maior quantidade possível de alunos com ou sem deficiência, o DUA estrutura suas bases nos resultados de estudos sobre o cérebro. É assim que um grupo de professores da Universidade de Harvard, liderado por David Rose, geralmente conhecido como pai do conceito de DUA, fornece o suporte teórico necessário para a discussão sobre um ensino que proporcione aprendizagem para todos (Rose *et al*., 2005).

No caso da aprendizagem dos alunos da educação especial, há ricos esclarecimentos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), que prescreve a garantia de "acesso de todos os estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem", o estabelecimento de objetivos como "o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotacão nas escolas regulares" e a "importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes".

Para Glat, Pletsch e Souza Fontes (2007, p. 344),

> A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento, e altas habilidades. [...] Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

A fim de levar a efeito a inclusão dos estudantes com NEE, é importante considerar o que Alarcão (2001) diz sobre usar conjuntamente a inteligência cerebral e a emocional, salientando a necessidade de se formar um profissional que relacione a teoria com a prática, bem como sua definição do tempo atual como emergente. Sobre a formação de professores, Pimenta (1997) repensa os saberes pedagógicos que resultam de confrontos e reelaborações a partir da prática. Nóvoa (1992), por sua vez, considera os aspectos pessoal, profissional e organizacional da identidade docente.

Outro aspecto a ser considerado é, segundo Assmann (2000), o fato de a sociedade da informação ter se tornado o principal modelo de um processo contínuo de aprendizagem, pois a aprendizagem passa por transformações quando intermediada por tecnologia. Sendo assim, Kämpf (2011) discute a expressão "nativo digital" e apresenta a "geração Z" como estando sob os efeitos da tecnologia na construção do conhecimento, na aprendizagem e na atenção.

Moreira e Kramer (2007) fazem referência ao uso de recursos docentes como estratégia para aprendizagem de estudantes com NEE em ambiente regular de ensino, dentre os quais relacionam o uso minucioso e coerente das TICs com a educação de qualidade e oferecem uma visão crítica dos processos escolares. De modo semelhante, Costa (2014) considera a potencialização da aprendizagem por meio da internet e relaciona a possibilidade de a informação manipulada e socializada por estudantes ser transformada em conhecimento, em decorrência do uso das novas tecnologias.

Os resultados do estudo foram sistematizados em relação a algumas constatações. Uma delas foi perceber que as TIC ajudam em maior ou menor grau no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que todas as participantes têm experiência com tecnologia e dominam os recursos. Constatou-se também que os recursos tecnológicos auxiliam na prática letiva, especialmente os sites da internet, as ferramentas de busca e vídeos on-line. Os resultados também indicaram que o uso de ferramentas como editor de texto e internet também auxiliam no preparo das aulas. Notou-se, finalmente, a necessidade de formação docente no uso das TICs dentro e fora do NIE.

Em relação aos alunos, os resultados apontaram aspectos muito pertinentes sobre a representação da informação, a expressão do conhecimento, o engajamento na aprendizagem e a facilitação da aprendizagem pelo recurso às TICs como um meio e não um fim. Tais resultados positivos e favoráveis resultaram em autonomia e eficiência discente quando respeitadas as realidades e especificidades de cada necessidade especial, mesmo a despeito de algumas restrições apresentadas por alguns alunos quanto ao uso das TICs.

A análise dos dados também identificou a necessidade de levantar mais informações por meio de observações de participantes e/ou não participantes e notas de campo sobre o desempenho das professoras na prática docente. Assim, acredita-se que uma atuação mais efetiva das educadoras pode contribuir com metodologias diversificadas. Dessa forma, cabe a ressalva de que a pretensão na pesquisa foi apresentar algo que indicasse possíveis caminhos e direções para futuras pesquisas, questionamentos, reflexões sobre como os professores poderão contribuir, com o apoio das TICs, para uma aprendizagem mais efetiva e evolutiva de estudantes com NEE.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Um misto de emoções como a que sentimos ao andar de montanha russa pode descrever bem o processo de realização do MPE. Ao mesmo tempo que é um caminho extremamente desgastante, os resultados

alcançados trazem pura satisfação. Leituras, discussões e conexões com as vivências de até então descortinaram ressignificações, novas consolidações, ampliações, mudanças de conceito, novas práticas e novos conhecimentos. A dedicação resultou em conexões de uma disciplina com a outra e de tudo isso com o desenvolvimento da pesquisa, culminando inevitavelmente em crescimento e realização nos âmbitos acadêmico, profissional e pessoal.

A articulação entre teoria e prática proporcionou uma rica experiência em um ambiente acolhedor, seguro e inovador através de aulas ministradas com diversidade metodológica por professores atenciosos e altamente qualificados, com experiência em projetos nacionais e internacionais em andamento. Cabe destacar metodologias como: leitura, discussão, pesquisa, produção de trabalhos científicos, publicações, seminários, estudos teóricos, aulas vivenciadas em campo, uso de tecnologia, aulas com professores convidados e estrangeiros, palestras com convidados de renome e destaque social, político e religioso.

Cercado por professores e funcionários interessados em promover o crescimento dos acadêmicos e interagindo com colegas parceiros e colaboradores, os laços de amizade se fortaleceram tanto a ponto de poder dizer que nos tornamos uma família, mesmo depois da conclusão das aulas presenciais.

No âmbito da pesquisa, experimentei crescimento como pesquisador, desde a definição do tema desejado; a busca do aporte teórico; a definição dos critérios e parâmetros da investigação, o tipo de

pesquisa e os instrumentos a serem utilizados; a elaboração do projeto de pesquisa para ser aprovado pelo CEP; a coleta e análise dos dados; e, por fim, a escrita acadêmica. Todo o processo experimentado no mestrado, que antes desconhecia e no qual tinha pouca experiência, tornou-se consolidado nas reais competências de um mestre. Esses resultados foram possíveis porque uma caminhada bem orientada, estruturada e acompanhada foi estabelecida desde o início com a orientação e o apoio incondicionais e imprescindíveis da minha inestimável orientadora Profª. Drª. Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza, a quem agradeço imensamente.Ou seja, o crescimento nos aspectos acadêmico, pessoal, social, espiritual, emocional e profissional comprova o aprimoramento resultante dos estudos realizados e dos resultados que culminaram na construção do texto científico.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (ed.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, v. 29, n. 2, p. 7–15, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.18225/ci.inf.v29i2.882.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial, 1961. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm. Acesso em: 02 dez. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

COSTA, I. **Novas tecnologias e aprendizagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, v. 32, n. 2, p. 343–355, 2007.

KÄMPF, C. A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento. **ComCiência**, n. 131, p. 1–4, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1037–1057, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, n. 3, p. 5–14, 1997.

ROSE, D. et al. **Assistive technology and universal design for learning: two sides of the same coin two roles for technology**: assistive technology and universal design for learning. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/David_Rose21/publication/265116505_Assistive_Te chnology_and_Universal_Design_for_Learning_Two_Sides_of_the_Same_Coin_Two_R oles_for_Technology_Assistive_Technology_and_Universal_Design_for_Learning/links/5554a20208ae6fd2d8210604.pdf. Acesso em: 19 maio 2020.

UNESCO. **Necessidades educativas especiais**: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: [s. n.], 1994.

WARNOCK, H. M. Special education needs. In: WARNOCK, H. M. **Report of committee of enquiry into the education of handicapped children and young people.** London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

Capítulo 6

A PROMOÇÃO DAS CAPACIDADES DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Eliézer Costa Militão

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Betania Jacob Stange Lopes.

Como filho de imigrantes nordestinos, cresci juntamente com meus oito irmãos em Ceilândia, uma cidade satélite de Brasília. Foi nessa cidade que tive o privilégio de cursar a terceira, quarta e quinta séries do primeiro grau em uma escola experimental do SESI, no início da década de 1970. Nessa escola, além das aulas regulares, minha professora me indicou para participar de atividades extracurriculares no laboratório de ciências, onde teve início o meu letramento científico.

Ao iniciar o segundo grau, atual Ensino Médio, minhas matérias preferidas eram Química, Física e Biologia. Infelizmente, após o primeiro ano desse nível de ensino, a necessidade de trabalhar me levou a deixar o curso diurno para frequentar o Ensino Médio profissionalizante noturno. Após concluí-lo, cursei Programação de Computadores, com ênfase na linguagem COBOL, iniciando em seguida uma carreira na área de Tecnologia da Informação, como programador júnior.

Nas experiências profissionais seguintes, mesmo fora do país, sempre estive envolvido com a área de informática, até que fui designado para atuar como Secretário Técnico do Departamento de Educação de uma rede de escolas confessionais, no estado de São Paulo. Nessa função, além de outras atribuições, eu analisava os recursos das TICs utilizados pelos alunos da rede. No entanto, apesar da facilidade para analisar os aspectos tecnológicos dos recursos, eu sentia falta de uma base teórica para articular os campos de aplicação e processos de aprendizagem conhecidos como práxis. Entender, por mim mesmo, essas razões se tornou uma necessidade, além de um desejo cada vez maior.

Foi assim que decidi fazer uma graduação em Pedagogia. Durante essa formação, conheci o pensamento de vários teóricos e pensadores da educação, mas o que mais me fascinou foi compreender a importância de manter na criança a admiração pela descoberta, as perguntas, a curiosidade científica natural, a criatividade — tudo aquilo que experimentei na minha infância e que foi tão importante para o meu desenvolvimento pessoal.

Ao terminar a graduação, senti-me estimulado a aprofundar os conhecimentos sobre esse tema e, para isso, me inscrevi no MPE, no Centro Universitário Adventista São Paulo, na área de concentração Formação de Professores e Gestores Educacionais. Percebi que a preocupação com a preparação dos alunos nas áreas da ciência, engenharia, tecnologia e matemática, desde a pré-escola, como possibilidade de formação para a cidadania, envolve não apenas a comunidade escolar, mas governos e organismos multinacionais.

Segundo Torres, Montana e Herrera (2008), nos primeiros anos escolares, os meninos e meninas têm grande interesse pela ciência, uma atitude de querer conhecer as coisas por si mesmos. No entanto, essa atitude vai desaparecendo depois de entrarem na escola, pois as formas de resolver problemas diante de situações familiares e os modelos pedagógicos seguidos por docentes podam a curiosidade e a iniciativa na busca de soluções inovadoras (Figarella, 2001; Castillón, Arévalo, 2015).

Conforme Swartz (1987), a inclinação natural para avaliar criticamente o mundo só deixa de ser desenvolvida quando algo

interfere na cognição. A habilidade da criança para combinar, de forma intuitiva e espontânea, ideias diferentes para resolver um problema ou avaliar criticamente uma nova situação é um aspecto do pensamento criativo. Diante disso, a maior inquietação para a pesquisa foi saber se o uso de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem no ensino de ciências afeta o desenvolvimento e a manifestação de capacidades do pensamento crítico em estudantes do Ensino Fundamental Nível I.

A PESQUISA

O estudo teve como objetivo geral a análise da influência de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem no ensino de ciências que contribuem para o desenvolvimento e manifestação das capacidades do pensamento crítico em alunos do Ensino Fundamental Nível I. Para o alcance do objetivo geral, estabeleci alguns objetivos específicos: identificar a manifestação de capacidades do pensamento crítico nos alunos ao participarem das atividades propostas nas aulas de ciências; discutir as informações sobre a percepção dos alunos acerca do seu envolvimento e nível de interesse na participação dos debates, mapas conceituais e experimentações; e problematizar a implementação das estratégias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento crítico nas atividades de ciências.

Conforme Beyer (1995), pensamento crítico é, em seu sentido mais amplo, a capacidade de julgar a qualidade de alguma coisa. Ou seja, o

propósito do pensamento crítico é determinar o grau em que um dado fenômeno atende a certos critérios ou a extensão em que é um autêntico exemplo de um fenômeno especificamente definido.

Conforme Vieira e Tenreiro-Vieira (2003, p. 234),

> o pensamento crítico corresponde a um elemento ou dimensão fundamental na formação de cidadãos dotados de literacia científica que sejam capazes de mobilizar conhecimentos e usar capacidades na tomada de decisões racionais e na resolução de problemas pessoais e sociais que envolvem a ciência e a tecnologia.

Ennis (1985) propôs uma taxonomia do pensamento crítico com o objetivo de oferecer um sistema para a classificação de objetivos educacionais, dividindo o pensamento crítico em duas dimensões: a capacidade para raciocinar bem e a disposição para fazê-lo, as quais, embora listados separadamente, estão integrados e abrangem o processo atual de decidir no que crer ou fazer. Essas disposições, ou seja, atitudes ou tendências para atuar de maneira crítica, envolvem o cuidado para que as crenças sejam verdadeiras e as decisões, justificadas; o cuidado para entender e apresentar, de modo claro e honesto, uma posição própria ou a de outras pessoas; e a preocupação com cada pessoa.

As capacidades de pensamento crítico foram agrupadas por Ennis (1985) em cinco categorias principais, denominadas de "áreas do pensamento crítico", a saber: clarificação elementar, suporte básico, inferência, classificação elaborada, estratégias e táticas. A área da clarificação elementar envolveria as três primeiras capacidades: focar

uma questão; analisar os argumentos; fazer e responder as questões de clarificação e desafio. Na área de suporte básico, teríamos as capacidades 4 e 5: avaliar a credibilidade de uma fonte e fazer/avaliar observações a seu respeito. Na área de inferência, estariam as capacidades 6, 7 e 8: fazer e avaliar deduções; fazer e avaliar induções; e fazer e avaliar juízos de valor. Na área de classificação elaborada, teríamos as habilidades 9 e 10: definir/avaliar definições e identificar pressuposições. Na área das estratégias e táticas, teríamos as capacidades 11 e 12: decidir sobre uma ação e interatuar com outras pessoas.

Podemos ver, no Quadro 1, a área de clarificação elementar, conforme apresentada por Ennis (1985) como parte do esquema para a composição de um currículo voltado para o pensamento/raciocínio crítico por oferecer um sistema para a classificação de objetivos educacionais.

Quadro 1 – Resumo das capacidades do pensamento crítico (Ennis, 1985) da área de clarificação elementar

ÁREA	CAPACIDADES DE PC	DESCRITORES
Clarificação Elementar	Focar uma Questão	a) Identificar ou formular uma questão. b) Identificar ou formular critérios para ajuizar possíveis respostas. c) Manter presente em pensamento a questão.
	Analisar Argumentos	a) Identificar conclusões. b) Identificar as razões enunciadas. c) Identificar as razões não enunciadas. d) Procurar semelhanças e diferenças. e) Identificar e lidar com irrelevâncias. f) Procurar a estrutura de um argumento. g) Resumir.
	Fazer e responder questões de clarificação e desafio	Exemplos de questões a serem formuladas ou respondidas: Por quê? Qual é a sua questão principal? O que quer dizer com "..."?; Importa-se de exemplificar?; Em que é que isto se aplica a este caso?; Que diferença isso faz? Quais são os fatos? É isso que quer dizer "..."? Diria mais alguma coisa sobre isso?

Fonte: Vieira e Tenreiro-Vieira (2015)

Ribeiro e Ribeiro (1989) esclarecem que as estratégias de ensino-aprendizagem são utilizadas com um desígnio claro para se atingir um dado propósito, que, neste estudo, é um ensino de ciências que objetive a manifestação das capacidades do pensamento crítico em estudantes. Com

o intuito de se atingir essa finalidade, exige-se que as práticas docentes façam uso de estratégias adequadas para criar as oportunidades necessárias para o desenvolvimento do potencial de pensamento crítico de estudantes (Vieira; Tenreiro-Vieira, 2015). Estratégias adequadas se referem ao que Vieira e Tenreiro-Vieira definem como "um conjunto de ações do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista" (2005, p. 37).

Vieira e Tenreiro-Vieira (2015) também citam debates, mapas conceituais e trabalhos experimentais como estratégias de ensino-aprendizagem que podem ser implementadas para estimular o desenvolvimento das capacidades do pensamento crítico, sendo também consideradas como metodologias ativas. De fato, esses autores ressaltam que os resultados obtidos em suas pesquisas indicaram que a estratégia do debate, com a devida orientação, foi a que mais despertou interesse nos estudantes e a que se mostrou mais estimulante para o desenvolvimento dessas capacidades.

Em face do objetivo definido para este estudo, a abordagem qualitativa revelou-se mais apropriada, uma vez que ela se concentra na investigação da realidade social. A aproximação da realidade e a interação com os alunos foram determinantes para essa escolha, uma vez que se visava implementar estratégias de ensino-aprendizagem — mais especificamente a experimentação, o mapa conceitual e o debate — como possibilidades para o desenvolvimento e manifestação das capacidades do pensamento crítico no Ensino Fundamental Nível I.

A pesquisa foi realizada em uma escola particular e filantrópica, na cidade de São José dos Campos, em São Paulo, em um bairro de classe média, cujas

atividades se iniciaram em 1986. A escola tem 1152 alunos, matriculados nos cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental Nível I e II e Ensino Médio. Essa escola oferece três turmas do quinto ano do Ensino Fundamental Nível I. A intervenção foi realizada no turno vespertino, na turma C.

Participaram deste estudo 23 estudantes, do quinto ano do Ensino Fundamental Nível I, com idades entre 10 e 11 anos, sendo 11 meninas e 12 meninos. Seis meninas têm 11 anos e cinco meninas, 10 anos de idade. Entre os meninos, sete têm 11 anos e cinco meninos, 10 anos de idade. A professora regente da turma é pedagoga, com dois anos e meio de atuação como docente do quinto ano, na escola onde a pesquisa foi realizada. Atualmente, ela cursa pós-graduação em psicopedagogia.

Por se tratar de uma pesquisa de intervenção-ação, recorreu-se à técnica da observação participante, em que, de acordo com Gonçalves (2013), o investigador/observador participa na situação estudada e registra os acontecimentos conforme são percebidos. Utilizou-se um protocolo de observação durante todo o processo de aplicação das estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula. Além disso, empregou-se um protocolo de quantificação das manifestações das capacidades de pensamento crítico de cada estudante, em cada estratégia utilizada, com base na tabela resumida de Ennis (1985). Também foram utilizados três questionários individuais para cada estudante, com o objetivo de verificar a manifestação das capacidades do pensamento crítico, conforme descritas na taxonomia de Ennis. Eles eram aplicados na conclusão de cada estratégia de ensino-aprendizagem, que são: experimentação, mapa conceitual e debate.

Os registros da impressão de cada estudante foram coletados com base em matrizes de autoavaliação com escala de opinião. Utilizei esses parâmetros autoavaliativos em cada sessão para levantar e analisar as informações sobre a percepção dos estudantes acerca do nível de interesse que tinham na aprendizagem durante a realização das atividades nas aulas de ciências em cada uma das estratégias implementadas. Outro dado que analisei foi o respectivo nível de dificuldade que encontraram.

Para a análise dos dados resultantes das cenas observadas em sala de aula e registradas nos instrumentos de coleta de dados, a técnica de pesquisa que se adotou foi a análise de conteúdo (Bardin, 2011). O motivo para essa escolha se deve ao fato de essa técnica estar fundamentada na abordagem qualitativa, na pesquisa de intervenção-ação e na vantagem de favorecer um olhar mais aprofundado no processo de implementação das estratégias de ensino-aprendizagem no cotidiano de sala de aula, cuja finalidade era a manifestação das capacidades do pensamento crítico pelos alunos. Foram elaborados quadros que apresentam as evidências da manifestação de capacidades do pensamento crítico, conforme descritas na taxonomia de Ennis, referentes à área de classificação elementar.

De acordo com as atividades realizadas e a análise dos resultados obtidos, identifiquei que a capacidade de pensamento crítico com a maior incidência de manifestação em estudantes nas três estratégias utilizadas foi "focar uma questão", com 94,1%. A capacidade que teve menor incidência de manifestação, entre as estratégias utilizadas, foi "fazer e responder questões de clarificação e desafio", na estratégia do debate, com 42,1%.

Entende-se como natural o elevado número de estudantes que manifestou a capacidade de "focar uma questão", a partir do estímulo proporcionado pelo uso das estratégias. Essa capacidade está na base do processo de elaboração da tomada de decisão sobre aquilo em que crer ou fazer, havendo ainda três outros conjuntos de capacidades, de natureza avançada, que não estavam no escopo deste estudo.

Entre as estratégias utilizadas, o debate foi a que apresentou o maior percentual de estudantes (50%) que indicaram ter encontrado "pouca dificuldade" na realização das atividades, o que pode ser atribuído à própria natureza da estratégia, que favorece a exposição das ideias e sua apreensão, e à participação mais ativa de cada estudante na construção de sua aprendizagem.

Quanto ao nível de interesse estudantil nas atividades, as estratégias do mapa conceitual e do debate apresentaram o maior percentual, com 64,7%, o que considerei como um nível de interesse muito bom. É plausível que o fato de essas estratégias permitirem maior autonomia de cada estudante na construção do conhecimento ofereçam, por isso, uma experiência emocional satisfatória. Elas dão aos alunos a oportunidade de fazer suas próprias descobertas durante a participação nas estratégias e, devido a essas sensações agradáveis, os estudantes aumentam seu nível de interesse pela atividade.

Os resultados encontrados neste estudo em relação ao nível de interesse estudantil na realização das atividades propostas nas estratégias coincidem com as conclusões apresentadas pelos estudos de Vieira e Tenreiro-Vieira (2015) e Gonçalves (2013). Esses estudos também utilizaram a experimentação, o mapa conceitual e o debate, e indicaram a estratégia do debate como sendo a que mais despertou interesse nos alunos.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O conjunto das disciplinas cursadas durante o MPE contribuiu para que eu tivesse uma visão geral da área de estudos que exploraria, assim como para a construção do arcabouço teórico necessário à consolidação do tema de pesquisa em que trabalharia, a seleção dos objetivos que tentaria alcançar, além da elaboração do planejamento necessário para o trabalho que desenvolveria.

Apesar de nem todas as aulas das disciplinas terem ocorrido com a utilização de estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem, os temas me ofereceram a oportunidade de discutir e conhecer experiências de docentes e discentes com os conteúdos tratados. Isso forneceu o conhecimento de que necessitava para a realização do estudo.

As atividades de pesquisa exigiram muito empenho e determinação, além de planejamento e organização, assim como capacidade de negociação e adaptação, uma vez que surgiram situações inesperadas que exigiram mudanças no curso das ações que eu propunha. Isso aconteceu, por exemplo, quando mudaram o local onde eu trabalhava, de uma cidade para outra. Essa alteração exigiu que eu mudasse também o local da coleta de dados e fizesse novo pedido de autorização para a realização da pesquisa, com a anuência da professora regente.

No entanto, acompanhar o desenrolar da pesquisa foi uma experiência muito marcante, especialmente porque a pesquisa era do tipo intervenção-ação. Sendo assim, foi possível acompanhar e participar do processo de crescimento dos sujeitos pesquisados. Por se tratar de uma pesquisa

científica, foi necessário buscar o embasamento teórico-metodológico que consubstanciasse os processos adotados e a análise dos dados coletados. Isso me permitiu a apresentação de conclusões tecnicamente seguras.

Em todo esse processo, a experiência e colaboração de cada docente foi de grande auxílio. Notei a dedicação e o respeito de cada docente para com os alunos, ao demonstrarem preocupação e se envolverem pessoalmente nas diversas propostas, apresentando possíveis caminhos que seriam percorridos para o desenvolvimento das pesquisas. Também foi de grande valia a interação com colegas, pois as oportunidades criadas para o compartilhamento das diferentes experiências ajudaram no aperfeiçoamento de cada projeto de pesquisa.

Ao final do período do curso, notei um marcante aumento de minha capacidade de síntese, tanto na escrita quanto na fala, com a percepção de que o embasamento teórico deve preceder, em geral, a expressão de opiniões. O tema em que trabalhei ampliou sensivelmente minha capacidade de análise e tomada de decisão. Assim, considero que a experiência do mestrado contribuiu inegavelmente para o meu crescimento profissional e pessoal.

Dou um destaque especial à minha orientadora que, além de seu conhecimento técnico de pesquisa, também demonstrou domínio do tema proposto para a pesquisa. Por ter esses recursos, ela me ofereceu contribuições preciosas e me incentivou a buscar a excelência. Esse foi um privilégio que reputo como graça imerecida.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEYER, B. K. **Critical thinking**. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1995.

CASTILLÓN, S. A. S.; ARÉVALO, F. S. S. Evaluación cualitativa de la utilization del lenguaje de programación visual kodu en niños de educación básica. **Tecnura**, v. 19, n. 46, octubre-diciembre, p. 37–48, 2015.

ENNIS, R. A logical basis for measuring critical thinking skills. **Educational Leadership**, p. 44–48, ago. 1985.

FIGARELLA, E. T. Desarrollo de la actitud cientifica en niños de edad preescolar. **Anales de la Universidad Metropolitana**, v. 1, n. 2, p. 187–195, 2001.

GONÇALVES, E. C. **Estratégias promotoras de capacidades de pensamento crítico nos alunos**. 2013. Dissertação de Mestrado em Educação — Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013.

RIBEIRO, A.; RIBEIRO, L. **Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 1989.

SWARTZ, A. M. Critical thinking attitudes and the transfer question. In: HEIMAN, M.; SLOMIANKO, J. (ed.). **Thinking skills instruction**: concepts and techniques. Washington: National Education Association of the United States, 1987.

TORRES, A. P. G.; MONTANA, J. E. C.; HERRERA, J. M. **El pensamiento científico em los niños y las niñas**: algunas consideraciones e implicaciones. IIEC, v. 2, n. 3, p. 22-29, 2008.

VIEIRA, R. M.; TENREIRO-VIEIRA, C. **Estratégias de ensino-aprendizagem**: o questionamento promotor do pensamento crítico. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

VIEIRA, R. M.; TENREIRO-VIEIRA, C. **Práticas didático-pedagógicas de ciências**: estratégias de ensino/aprendizagem promotoras do pensamento crítico. Saber & Educar, v. 20, p. 34–41, 2015.

VIEIRA, R. M.; TENREIRO-VIEIRA, C. A formação inicial de professores e a didactica das ciências como contexto de utilização do questionamento orientado para a promoção de capacidades de pensamento crítico. Revista **Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 1, p. 231–252, 2003.

Capítulo 7

METÁFORAS E ENSINO DE VALORES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ellen Mirian Carmo Martins

Capítulo escrito sob a orientação do Prof. Dr. Milton L. Torres.

"As árvores crescem por meio da água e da luz que descem do céu. Da mesma forma, a semente do grão de mostarda cresce até se tornar uma árvore em nossa alma" (Simone Weil).

Como professora de Língua Inglesa e Portuguesa, já atuei na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e no Ensino Médio tanto em escolas particulares quanto públicas. Também tive a experiência de atuar como tutora no Ensino Superior. Formada na rede adventista de ensino desde a Educação Básica até o Ensino Superior, tive o desejo de realizar o mestrado na mesma rede educacional. Senti-me desafiada a escalar a montanha da metáfora:

> A metáfora da escalada corresponde a isso. Se estou andando na encosta de uma montanha, vejo primeiro um lago e, depois de alguns passos, uma floresta. Eu tenho que escolher o lago ou a floresta. Se eu quiser ver os dois ao mesmo tempo, tenho que subir mais alto. Só que a montanha não existe. É feita de ar. Não se pode subir: é necessário ser içado (Weil, 1997, p. 152).

Hoje, vejo que ser professora exige muito mais do que ser dotada de conhecimento, por mais espetacular que isso seja. É necessário ter multivalência. Enquanto na escola particular exige-se mais a qualificação para uma boa formação para o mercado de trabalho, a escola pública exige humanidade. Percebi, de fato, que a escola pública era totalmente diferente do que eu costumava fazer na escola particular. Agora era preciso cuidar dos alunos e não simplesmente enfiar-lhes o conteúdo na cabeça. Demorei a entender essa diferença. Eu precisava me preocupar com o que eles faziam fora da sala de aula: se eles estariam ali no dia

seguinte; se estariam nas ruas ou trabalhando no lugar dos pais. Isso me esgotou mentalmente e exigiu muito de mim. Senti-me incompetente e fiquei deprimida. Apesar disso, acabei me envolvendo mais com as questões sociais dos alunos.

Não me é possível, portanto, negar os vínculos entre a escola e a comunidade. Docentes que não acreditam que o conhecimento pessoal seja parte importante do aprendizado não compreendem que a escola é um contexto social, em que o conhecimento é construído pelo relacionamento com o outro (Cairns, 2000, p. 16). Porém, a tarefa de vincular o social e o acadêmico não é fácil. Assim, o corpo docente deve estar preparado para lidar com situações em que uns entenderão e outros não, devido às diferenças sociais. Deve, além disso, ser capaz de distinguir entre o bem e o mal, pois a maldade não é prerrogativa de certas classes (Alexander, 2000, p. 305). De fato, o hábito pós-moderno de mimar, entregar aos filhos tudo que desejam e deixá-los acreditar que são o centro de tudo e de todos, faz com que não saibam quando aceitar os "nãos" que vão receber da vida.

Durante minha atuação nos dois segmentos, enquanto a direção da escola particular me chamou para reclamar da forma e qualidade de ensino, a direção da escola pública me elogiou pelos projetos sociais e sucesso didático. A reclamação se deveu ao fato de eu estar me preocupando mais com os alunos e transmitindo menos conteúdo. Não estava sendo displicente, mas tinha parado de enfatizar tanto o conteúdo e estava mais interessada na vida deles. Sorri dessa reação contraditória.

Nesse contexto, interessei-me pelos postulados da educação em valores. Pring (2010, p. v) relata que "é somente em tempos relativamente recentes que o ensino de valores se tornou difundido como um foco explícito do pensamento e da prática curriculares". Minha experiência me mostrou que a educação em valores precisa, mais do que nunca, ser desenvolvida nas escolas, quer públicas ou privadas. Para me ajudar a dar sentido aos valores no contexto educacional, recorri à filósofa cristã Simone Weil (1909-1943), cuja perspectiva informou o meu tratamento do tema.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Simone Weil viveu cada dia de sua vida intensamente. Ela buscava compreender o outro e o ajudar, mesmo que isso significasse fazer sacrifícios. Depois da minha avó, ela é a mulher mais altruísta que conheci até hoje. Estudar sua filosofia foi um desafio, mas descobri que Weil era uma professora nata. No decorrer de sua vida, deixou a profissão, mas não parou de ensinar. Weil mostrou a real importância da educação, no sentido de que ela pode inspirar serviço e solidariedade. A filósofa cristã lança mão da própria metáfora do real como recurso didático:

> O método próprio da filosofia consiste em conceber claramente os problemas insolúveis em toda a sua insolubilidade e, depois, em

> simplesmente contemplá-los, fixa e incansavelmente, ano após ano, sem esperança, aguardando com paciência [...]. Não há entrada no transcendente até que as faculdades humanas - inteligência, vontade, amor humano - se deparem com um limite [...]. É um estado de extrema humilhação [...]. O gênio é a virtude sobrenatural da humildade no domínio do pensamento (Weil, 2015, p. 335).

Segundo Weil, filosofia e educação exigem paciência e humildade. O contexto filosófico e educacional necessita, portanto, da metáfora. Só a metáfora seria capaz de explicar o inexplicável, compreender o incompreensível, tornar mais simples o que é complexo e abstruso. Portanto, o contexto filosófico deste estudo e suas aspirações de natureza ética e metafísica (o que vai em direção às expectativas predominantes na atual conjuntura pós-moderna) transcendem o rigor que talvez fosse desejado e até exigido em outras circunstâncias.

O objetivo da aplicação da metáfora à formação de valores foi torná-la natural, dialogizante, harmoniosa e autônoma. Espera-se que essa ideia se mostre viável para transformar as práticas educativas pedagógicas e introduzir um modelo de educação que vise à aprendizagem autônoma. O que se espera é que a prática metafórica trazida à realidade docente possa mostrar aspectos importantes do abstrato para que os alunos sejam capazes de lidar com abstrações e agreguem o que é desconhecido, integrando conhecimentos anteriores e formando novos saberes (Peixoto, 2007, p. 1479-1500).

Desta forma, organizei a dissertação em quatro capítulos, antecedidos por uma introdução e sucedidos pelas considerações finais.

O primeiro capítulo apresenta um estudo do estado da arte da educação em valores com base nas coletâneas publicadas sobre o assunto em alguns países de fala inglesa. O capítulo enfatiza o pioneirismo de Kohlberg e como sua teoria informou a prática dos pedagogos norte-americanos. Em seguida, o capítulo aborda as coletâneas publicadas no Reino Unido, especialmente nas universidades de Plymouth e Londres. Finalmente, o capítulo resume e sistematiza as publicações dos pedagogos australianos sobre o mesmo tema. O capítulo 2 descreve a metodologia empregada na coleta e análise dos dados, descrevendo as principais fases desse processo, conforme propostas por Steiner (2005): confiança inicial, agressão, incorporação e compensação. O capítulo 3 fornece a fundamentação filosófica do estudo das metáforas para a formação de valores, referindo-se ao conceito da metáfora do real, proposto inicialmente por Weil (2015). Depois disso, empreende-se, no capítulo 4, a análise propriamente dita das metáforas usadas por um compêndio didático do sétimo ano, de uma rede confessional de educação básica. De fato, a metáfora do real é a compreensão do que é real para um grupo de indivíduos que têm interesses em comum.

As 22 metáforas do *corpus* foram divididas em três grupos: prosopopeias, metáforas poéticas e metáforas proverbiais. Porém, a ideia de Weil quanto à metáfora do real sugere que algumas das metáforas do *corpus* de análise não tinham o real por referência. Isto é, elas não se prestavam nem a uma interpretação nem a uma descrição da realidade. Contudo, nosso interesse se voltava obrigatoriamente para metáforas que encapsulavam a realidade ou fragmentos da realidade.

Por sua própria natureza fantasiosa e mundana, as três prosopopeias do *corpus* inicial não nos pareceram condizentes com valores pertinentes à realidade e foram, por isso, eliminadas da análise. Com isso, removeu-se o primeiro bloco de metáforas do *corpus*.

As metáforas oriundas do poema "O jogo da verdade" se encaixaram admiravelmente na descrição de fragmentos da realidade e, por isso, passaram no teste de Weil para figurar no *corpus*. No terceiro grupo de metáforas, decidimos eliminar apenas aquelas metáforas que, em vez de abordar as diferentes possibilidades da ação humana, se referiam à interrupção dessas ações, seja pela morte ou pela aposentadoria. Sendo assim, os três blocos de metáforas receberam tratamentos análogos, que resultaram em consequências inteiramente diferentes: o primeiro bloco foi totalmente eliminado, o segundo bloco foi totalmente mantido e o terceiro bloco foi parcialmente mantido. Como resultado disso, o *corpus* inicial de 22 metáforas se transformou num *corpus* de análise com as seguintes 16 metáforas:

> 1. "a verdade ser um labirinto"; 2. "dizer a verdade inteira seria um deus-nos-acuda"; 3. "o sudoeste entrar pela janela da sala"; 4. "guardar a sete chaves"; 5. "cofre de silêncios"; 6. "esperar de braços cruzados"; 7. "pisar na bola"; 8. "armar um barraco"; 9. "interpretar ao pé da letra"; 10. "arregaçar as mangas"; 11. "ter boca de siri"; 12. "encher linguiça"; 13. "enfiar o pé na jaca"; 14. "trocar os pés pelas mãos"; 15. "segurar vela"; 16. "engolir sapo".

Por uma questão de conveniência, a eleição de possíveis valores para ensino concomitante com essas metáforas partiu do inventário de Edwards (2005, p. 161-162):

> 1. respeito pela evidência e pelo argumento racional; 2. respeito pelos diferentes modos de vida, crenças, opiniões e interesses legítimos dos outros; 3. consideração pela igualdade de oportunidades, incluindo os estereótipos desafiadores e uma preocupação ativa com os direitos humanos; 4. respeito por formas não violentas de resolver conflitos; 5. preocupação com qualidade e excelência; 6. valorização de si mesmo e dos outros; 7. interesse construtivo nos assuntos da comunidade; 8. independência de pensamento; 9. tolerância e mente aberta; 10. consideração pelos outros; 11. flexibilidade e adaptabilidade à mudança; 12. atitude empreendedora e persistente em relação às tarefas e desafios; 13. determinação para ter sucesso; 14. respeito próprio, autoconfiança e autodisciplina; 15. senso de responsabilidade pela ação pessoal e coletiva.

Trata-se, portanto, de quinze valores educacionais que podem ser emparelhados com as 16 metáforas do *corpus* de análise. Para facilitar o manuseio dos dados, procuramos resumir cada um dos valores numa única palavra:

> 1. razão; 2. tolerância; 3. igualdade; 4. paz; 5. excelência; 6. altruísmo; 7. comunidade; 8. autonomia; 9. abertura; 10. consideração; 11. flexibilidade; 12. empreendedorismo; 13. determinação; 14. autodisciplina; 15. responsabilidade.

Os valores do *corpus* de metáforas visivelmente transcendem o inventário de Edwards (2005). Como, no entanto, o inventário de Edwards foca os valores no ambiente educacional, optamos por elegê-lo como fonte de comparação por causa da natureza pedagógica de nosso esforço neste trabalho. A incorporação dessas metáforas em um processo de ensino de valores corresponde ao seguinte cenário axiológico:

1. "a verdade ser um labirinto";
TOLERÂNCIA, ABERTURA, FLEXIBILIDADE
2. "dizer a verdade inteira seria um deus-nos-acuda";
PAZ, ALTRUÍSMO, CONSIDERAÇÃO, AUTODISCIPLINA
3. "o sudoeste entrar pela janela da sala";
PAZ, ALTRUÍSMO, COMUNIDADE, AUTODISCIPLINA
4. "guardar a sete chaves"; DETERMINAÇÃO, AUTODISCIPLINA
5. "cofre de silêncios"; DETERMINAÇÃO, AUTODISCIPLINA
6. "esperar de braços cruzados";
EMPREENDEDORISMO, RESPONSABILIDADE
7. "pisar na bola";
EXCELÊNCIA, DETERMINAÇÃO
8. "armar um barraco";
PAZ, COMUNIDADE
9. "interpretar ao pé da letra";
RAZÃO
10. "arregaçar as mangas";
EMPREENDEDORISMO
11. "ter boca de siri";
PAZ, AUTODISCIPLINA

12. “encher linguiça”;
TOLERÂNCIA,
13. “enfiar o pé na jaca”;
AUTODISCIPLINA
14. “trocar os pés pelas mãos”;
EXCELÊNCIA, DETERMINAÇÃO
15. “segurar vela”;
AUTONOMIA
16. “engolir sapo”.
TOLERÂNCIA, AUTONOMIA, PAZ

As sugestões que fazemos não esgotam as possibilidades. Elas simplesmente apontam para a possibilidade de sermos intencionais no uso de metáforas do real para o ensino de valores. Cada emparelhamento desses depende de pontos de vista específicos e de uma avaliação da metáfora a partir da ideia de que ela esteja sendo tomada como uma metáfora positiva ou negativa. Por exemplo, no caso da metáfora de “engolir sapo”, ela pode ter uma perspectiva positiva de que a pessoa necessite, às vezes, ser tolerante com os desmandos alheios, o que exigiria o valor da tolerância. Contudo, ela também pode ser vista da perspectiva negativa de uma pessoa que não se posiciona e passa a vida sob a orientação de vontades alheias, caso em que necessitaria do valor da autonomia. Esse tipo de metáfora se torna, portanto, valioso para estimular a discussão de valores sob perspectivas contrastantes. Além disso, cada uma dessas metáforas pode ser considerada a partir de uma avaliação de afirmação ou negação. Por exemplo, a metáfora “esperar de

braços cruzados" só assume valor se for considerada como uma negação, isto é, "não esperar de braços cruzados".

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Ainda não sou docente no Ensino Superior, mas o mestrado me tornou um ser humano melhor. Foi uma experiência única, que envolveu muitos gritos de socorro, muitas lágrimas e amigos que as enxugaram. Conheci pessoas maravilhosas e hoje me lembro delas quando converso com alguém e cito a palavra "em que pese" ou quando alguém me chama de "Ellenzinha" (e eu odiava esse diminutivo). Hoje sou mais humilde e vejo que o diploma não é a coisa de maior importância. Estudar educação em valores me ajudou a descobrir Simone Weil.

A literatura atesta abundantemente quanto à importância do desenvolvimento de valores, pois "as pessoas que se envolvem em comportamento antissocial geralmente carecem de uma estrutura de valores" (Koutsoukis, 2009, p. iv). Diante desse fato, a principal convicção que motivou o estudo foi a de que o conceito da metáfora do real, conforme proposto por Weil (2015), pode contribuir para a criação de um ambiente favorável para a educação em valores durante as aulas.

A obra de Cardoso *et al.* (2016), livro didático escolhido para ser o objeto do estudo, tem entre seus objetivos o ensino de língua portuguesa e leitura, razão pela qual propõe o ensino de metáforas, especialmente as prosopopeias e as metáforas que ocorrem em expressões idiomáticas.

No entanto, vale ressaltar que a obra não contempla, intencionalmente, outros tipos de metáforas como a sinestesia e a hipérbole. Além disso, embora haja diversidade na apresentação das metáforas, a obra parece não explorar suficientemente essas metáforas para a formação de valores, o que se afigura como certo desperdício de esforço educativo, uma vez que a literatura identifica as metáforas como oportunizadoras desse tipo elevado de ensino.

A fim de comprovar a proposta de empregar metáforas do real para o ensino de valores, analisamos a obra de Cardoso *et. al.* (2016) para verificar se os autores faziam uso das metáforas no ambiente de seu esforço didático-textual no sétimo ano do Ensino Fundamental de uma rede de ensino confessional. Obviamente, o objetivo deste empreendimento nunca foi criticar a obra em questão, mas, a partir dela, sugerir alternativas.

Depois de criar um *corpus* inicial de 22 metáforas e reduzi-lo para 16 metáforas na pré-análise, submetemos as metáforas assim coletadas daquela obra ao crivo do movimento hermenêutico de Steiner (2005), nas etapas sucessivas da confiança inicial, agressão, incorporação e compensação. Os resultados da análise apontam para um uso extremamente limitado do potencial axiológico das metáforas.

Diante desses resultados, sugerimos a criação de materiais e protocolos, de formato abrangente, capazes de potencializar o uso das metáforas em sala de aula como forma de incentivar a explicitação, a discussão e o ensino de valores. Idealmente, no caso específico de Cardoso *et al.* (2016), deveria ser desenvolvido um material auxiliar, do

tipo cartilha ou manual, que circulasse junto com a obra e que orientasse as professoras quanto ao emprego das metáforas para o ensino de valores. Ao fazer isso, o ensino da língua portuguesa seria enriquecido pela presença poderosa das metáforas e por integrar o ensino de valores com o ensino da língua materna, uma instrução que está se tornando cada vez mais necessária numa época de exigências politicamente corretas e de grande relativismo ético.

Depois de concluir a pesquisa e defender a dissertação, produzi uma revista de teor educacional, do tipo *magazine*, que poderá, doravante, auxiliar os professores que usem o livro de Cardoso *et al.* em sala de aula. Nela se encontra a definição de metáfora, suas classificações, exercícios de compreensão e aplicação de metáforas, conexões com a vida pessoal dos docentes, e as ligações das metáforas com um acervo de valores potenciais para ensino no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, H. In search for a vision of the good: values education and the postmodern condition. In: GARDNER, R.; CAIRNS, J.; LAWTON, D. (Orgs.). **Education for values**: morals, ethics and citizenship in contemporary teaching. London & Sterling, VA: Kogan Page, 2000. p. 303–312.

CAIRNS, J.. Morals, ethics and citizenship in contemporary teaching. In: GARDNER, R.; CAIRNS, J.; LAWTON, D. (Orgs.). **Education for values**: morals, ethics and citizenship in contemporary teaching. London & Sterling, VA: Kogan Page, 2000. p. 7–26

CARDOSO, A. *et al.* **Língua portuguesa**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2016. v. 7.

EDWARDS, J. Planning for values education in the school curriculum. *In*: HALSTEAD, J.; TAYLOR, M. (ed.). **Values in education and education in values**. London: Taylor & Francis, 2005. p. 161–174.

KOUTSOUKIS, D. **Teaching values toolkit**. Wexford: Prim-Ed, 2009.

PEIXOTO, J. Metáforas e imagens dos formadores de professores na área da informática. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1479–1500, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400011.

PRING, R. Preface. *In*: LOVAT, T.; TOOMEY, R.; CLEMENT, N. (ed.). **International research handbook on values education and student wellbeing**. London: Springer, 2010.

STEINER, G. **Depois de Babel**: questões de linguagem e tradução. Tradução: Carlos Alberto Faraco. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.

WEIL, S. **First and last notebooks**: supernatural knowledge. Eugene: Wipf & Stock, 2015.

WEIL, S. **Gravity and grace**. Lincoln: University of Nebraska Press, 1997.

Capítulo 8

A ESPIRITUALIDADE EM C.S. LEWIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB O OLHAR BIOGRÁFICO-INTERPRETATIVO

Florencio Reverendo Anton Neto

Capítulo escrito sob a orientação do Prof. Dr. Milton L. Torres.

Ao longo do meu processo de formação acadêmica em educação e saúde, pude perceber que as temáticas subjetivas como as que dizem respeito à espiritualidade eram, em geral, rechaçadas nos cenários da pesquisa científica. Por isso, me perguntava frequentemente: espiritualidade para quê? Por que incluir a espiritualidade como tema de relevo na formação de professores?

A busca por alguma resposta me levou a concluir que, a despeito dos fartos discursos sobre a complexidade que embasam toda uma proposta de educação integral (portanto holística), uma crise ideológica e prática estava instalada nos cenários de formação de professores. Essa situação seria o resultado de não desafiar a lógica da mecânica positivista-reducionista de compartimentalização dos saberes, a qual reforça uma práxis pedagógica e um modelo de educação mais próximos das ciências naturais. Isso diminui qualquer possibilidade de se pensar o subjetivo nessas áreas e, por consequência, a espiritualidade. Essa talvez seja a razão por que um cenário de investigação científica desenvolvido em uma universidade de cunho confessional, como é o caso do Unasp, fez toda a diferença.

Ao longo das disciplinas do curso, pude elaborar uma análise da contemporaneidade, o que me levou a concluir que o ser humano tem sido afetado pelos seguintes fatores: momentos de incerteza, posicionamentos anacrônicos, revoluções culturais (Marques, 2012, p. 416), bem como por questionamentos a respeito do sentido da vida e da necessidade de revisar seus valores. Nesse sentido, Bauman (2013, p. 22), por exemplo, destaca que a lógica da vida líquido-moderna pressupõe

a transitoriedade universal, a fluidez instantânea das coisas, dos conhecimentos, das relações humanas e dos valores, em um momento em que "tudo nasce com a marca da morte iminente e emerge da linha de produção com o 'prazo de validade' impresso ou presumido".

Na área da educação, há uma constante pressão de uma ideologia que transforma educação em produto e a escola em um instrumento de manutenção do sistema. A intenção desse molde ideológico é, como destaca Libâneo (2016, p. 45), fazer com que a escola venha a assumir estrategicamente o papel de solução dos problemas sociais e econômicos. Esse trabalho teria o propósito de impedir que esses problemas se transformassem em óbices à ordem social e à política, já que educação é considerada importante meio para "crescimento econômico, redução de pobreza e aumento da produtividade".

Nesse contexto líquido-moderno, herdeiro do positivismo, a escola seria o ambiente onde se produzem resultados e a educação, o instrumento para produzi-los, a fim de que possam ser consumidos. A julgar por essa perspectiva, poder-se-ia comparar a escola a um laboratório, e a educação ao método e instrumento de produção de cidadãos que venham a atender determinadas demandas sociais. A influência positivista, da qual emerge o paradigma materialista, procura estabelecer e adequar uma relação entre as ciências naturais e a ciência educacional, numa tentativa de validar a educação como ciência verdadeira, conforme as diretrizes para o reconhecimento de uma ciência nesse contexto paradigmático. Por isso, "só vale aquilo que pode ser mensurado, demonstrado e provado" (Santos; Bonin, 2018, p. 13).

Ocorre, porém, que existem visões que entendem a vida e os processos educacionais como fenômenos não tão previsíveis como nos aponta a perspectiva positivista. Para Imbernón (2001, p. 8), "a verdadeira educação deve abranger toda a complexidade da vida, todas as instâncias sociais devem estar envolvidas". Por sua vez, Torres (2017, p. 14) afirma que, na "vida, há um elevado grau de imprevisibilidade, cuja complexidade não deve e não pode ser menoscabada. Por isso, a educação não deve estar sujeita a critérios de qualidade alheios a essa complexidade e sua imprevisibilidade inerente".

Assim, entendi que a realidade do ser humano poderia ser apreciada como um fenômeno imprevisível, complexo e multideterminado por elementos biológicos, psicológicos, sócio-históricos e espirituais. Esse último aspecto surge agora por dois motivos: primeiramente porque o aspecto espiritual, negligenciado desde o estabelecimento das ciências — quando razão e fé foram separadas uma da outra pelo método positivista — tem sido resgatado como importante foco de investigação nos últimos anos pelas ciências educacionais. Já aqui, no Brasil, "a configuração geral dos grupos de pesquisa sobre a relação entre educação e espiritualidade, a partir do Diretório do CNPq, mostra uma paisagem científica bastante promissora e fecunda" (Barbosa, 2013, p. 29055). O segundo motivo é que, conforme Nascimento *et al.* (2013, p. 53) destacam, há um movimento importante nas áreas da psicologia, sociologia e saúde para investigar a influência da religiosidade e da espiritualidade na vida das pessoas, com destaque para a educação.

Por esse motivo, a dimensão da espiritualidade afigurou-se, na pesquisa, como um problema a ser compreendido para que pudesse suscitar uma discussão sobre a necessidade de incluí-la na pauta dos estudos sobre a formação do professor e na própria formação geral. Por isso, consideramos que uma aproximação com a filosofia poderia auxiliar o surgimento de ideias críticas, sobretudo porque a filosofia, como instrumento de manejo de crises conceituais, abriria espaço para análises e reflexões sobre a dimensão espiritual.

A PESQUISA

O modelo de exposição dos argumentos que apresento propôs uma abordagem teórico-reflexiva de cunho filosófico que, de acordo com Santos e Bonin (2018, p. 3), proporciona uma atuação sobre o conhecimento em geral e o próprio conhecimento científico. Esses autores entendem que a referida abordagem promove uma interrogação sobre esse saber, pois, enquanto que "a ciência se limita ao domínio do que pode ser observado pelos sentidos, a filosofia se orienta em direção ao conhecimento dos princípios que escapam à percepção dos sentidos".

Ao tentar estruturar investigações, análises e reflexões para o surgimento de ideias críticas, a filosofia se apresentou como um caminho de transformação, formação e construção de identidade, uma vez que a filosofia tem como objetivos modificações e transformações radicais no indivíduo (Kohan; Vozniak, 2011, p. 194). A filosofia contemporânea,

nesse aspecto, trouxe indiscutível contribuição, pois, conforme ressalta Morais (2010, p. 46), ela tem buscado abordar o humano com uma visão "mais de totalidade" a partir do privilégio da visão do "corpo sujeito, existencializado de um modo holístico".

Por conseguinte, no desdobramento da filosofia contemporânea, surge o que Downing (2006, p. 131) descreve como idealismo filosófico, explorado por C. S. Lewis, como o início de uma tentativa de compreensão das relações que inspiram o espírito e a matéria. Compreender, dessa forma, para a filosofia, seria uma espécie de "exercício hermenêutico com a tarefa de conduzir o ser humano ao reconhecimento de si, do outro e do mundo que o cerca, a reconhecer a totalidade da vida" (Bregalda, 2015, p. 110). C. S. Lewis foi um importante professor, filósofo e escritor cristão do século 20. Nasceu na Irlanda, em Belfast, no ano de 1889, e morreu em 1963. Teve uma brilhante carreira em Oxford e Cambridge, lecionando filosofia e literatura inglesa medieval e renascentista. Recebeu vários prêmios e títulos de doutor *honoris causa* em divindade pela Universidade de Saint Andrews; em letras, pela Universidade Lavai, em Quebec; e em literatura, pela Universidade de Manchester (Greggersen, 2006, p. 114).

A filosofia de Lewis, conforme explica Gagno Junior (2014, p. 90), entende como relevante a reflexão sobre a dimensão espiritual e as formas de experiência através das quais essa dimensão se manifesta. Vasconcellos (2012, p. 616) defende que, "na verdade, podemos afirmar que toda a vida de Lewis e praticamente toda sua produção literária

(incluindo-se os textos de fantasia) trazem esse aspecto de experiência mística como elemento estruturador de seu pensamento". Destarte,

> A mais bela emoção de que somos capazes é a mística. Ela é a força de toda a arte e ciência verdadeiras. [...] Saber que o que é impenetrável para nós de fato existe e manifesta-se como sabedoria maior e mais preclara formosura, que nossas toscas faculdades só podem captar em sua forma mais primitiva esse conhecimento, esse sentimento está no centro da verdadeira religiosidade (Morais, 2010, p. 52).

A experiência com o transcendente ou com o que ele chamou de "dimensão mística" tem sido, porém, muito pouco explorada nas análises sobre o filósofo irlandês, em que pese o fato de que "essa dimensão surge tanto em seus escritos autobiográficos como nos seus textos de ficção" (Vasconcellos, 2012, p. 616). A quase ausência de interesse pelos estudos sobre a dimensão mística, religiosa e espiritual nos escritos autobiográficos e na ficção de Lewis, justificou a pesquisa e, talvez, também sua confluência com o pensamento de Morin (2002, p. 47-48), que considera que o "ser humano continua esquartejado, tido como pedaços de um quebra-cabeça ao qual falta uma peça" e que não se pode pensar o ser humano isolado da matéria e do espírito dos quais é constituído (Morin, 2002, p. 42). Da mesma forma, Frankl (1992, p. 21) entende que o homem é um ser biopsicoespiritual: "não será demais dizer que somente esta totalidade tripla torna o homem completo".

Em vista da problemática estabelecida, a pesquisa desenvolvida procurou responder à seguinte pergunta: que contribuições filosóficas

de C. S. Lewis poderiam servir de base para a reflexão sobre a importância da espiritualidade como dimensão pertinente aos processos de formação do professor, que possam auxiliar na superação da crise entre a pedagogia naturalista e especulativa (paradigma reducionista) e a pedagogia normativa e humana (paradigma da complexidade)? Nesse tocante, a pesquisa buscou assumir a responsabilidade de tecer considerações sobre a espiritualidade nas interfaces que apresenta com seus desdobramentos em torno da complexidade, da condição humana, da filosofia e suas reverberações para os espaços de formação de professores. Por esse motivo, seu objetivo geral foi contribuir para a ampliação da discussão sobre a importância da espiritualidade na formação de professores.

Os objetivos específicos foram (1) compreender os sentidos e significados da espiritualidade no percurso de formação humana do professor e filósofo C. S. Lewis através do olhar da metodologia biográfico-interpretativa de Denzin em aproximação com a hermenêutica; (2) analisar a obra *Surpreendido pela alegria*, autobiografia de C. S. Lewis, e (3) identificar as contribuições da filosofia de C. S. Lewis para a reflexão sobre a espiritualidade na formação do professor. Além disso, buscou-se desenhar os contornos de uma discussão em que ficasse evidente que a dimensão da espiritualidade reverbera no pensar filosófico, na produção literária, nas manifestações culturais e subjetivas, assim como nas práticas sociais.

A educação é uma das mais importantes práticas sociais, e o professor tem papel absolutamente central nesse assunto. Analisar

e compreender as dimensões humanas que sustentam esse papel, sobretudo a espiritualidade, é também área de estudo da filosofia. Pensar, portanto, sobre a experiência formativa na autobiografia de C. S. Lewis, enquanto filósofo e professor, para discutir a importância da inclusão da espiritualidade na formação de professores é buscar apreender que, segundo Pimenta, a "formação passa sempre pela mobilização de vários saberes". Saberes estes que se integram em um tecido complexo, entre os quais estão os saberes de uma prática "reflexiva" que se conectam com a razão direta de uma "permanente formação entendida como ressignificação identitária" (Pimenta, 1997, p. 7, 11 e 13).

Por força do caráter da problemática, das perguntas e dos objetivos, fez-se necessária a estruturação da pesquisa sob um ponto de vista qualitativo, conceituado por Esteban (2010, p. 127) como "uma atividade orientada à compreensão de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões". A "pesquisa qualitativa, é, portanto, indispensável quando os temas pesquisados demandam um estudo fundamentalmente interpretativo" (Paulilo, 1999, p. 136).

Segundo Reginato, Benedetto e Gallian (2016, p. 243), a hermenêutica, por sua vez, propicia a interpretação de fenômenos conforme aparecem em textos e fornece uma base para a pesquisa qualitativa. O movimento de interpretação da memória histórica da vida dos indivíduos a partir das narrativas, fundamentado pela hermenêutica, segundo Souza (2007, p. 63-64), "busca compreender

os sentidos de determinados fenômenos elaborados pelo sujeito, sendo que, nesses termos, a rememoração é sempre reflexão e autorreflexão".

Em função do caráter interpretativo que norteou a pesquisa, escolhi o método interpretativo-biográfico em aproximação com a hermenêutica, cuja função é a de servir de "instrumento de análise e compreensão de obras" (Ricoeur, 1988). Trata-se, segundo Amaral Filho (2009, p. 44), de uma "técnica filosófica da interpretação de textos visando à compreensão correta dos mesmos", pois

> Interpretar é decifrar o sentido oculto, apreendê-lo e torná-lo manifesto, seja pela fala, discurso ou pela construção/reconstrução de um texto [...]. A interpretação é o momento da explicitação da compreensão de uma obra [...]. Na interpretação é fundamental encadear, retomar e inferir (Silva, 2011, p. 27-28).

Em geral, afirma Denzin (1989, p. 49), as abordagens objetivas e positivistas em ciência têm focado seus esforços nas normas de validação, na dicotomia verdade/falsidade, hipóteses, teorias, casos representativos e generalizações. No entanto, as abordagens interpretativas rejeitam essas normas de avaliação quanto aos materiais biográficos. Na tradição do método biográfico-interpretativo, a interpretação pressupõe a construção de um sentido e a criação de espaços para compreensão de significados. Desse modo, os estudos biográfico-interpretativos entendem que a vida dos indivíduos em seus aspectos pessoais e experienciais pode ser estudada, construída, reconstruída e escrita (Denzin, 1989, p. 13).

As narrativas de vida na condição de técnica utilizada pelo método biográfico-interpretativo são, portanto, importantes instrumentos para a apreensão de fenômenos subjetivos como o é a espiritualidade. Para Denzin (1989, p. 13), o método biográfico-interpretativo envolve "o uso ponderado e a coleta de documentos da vida pessoal, histórias, relatos e narrativas que descrevem momentos decisivos na vida dos indivíduos. O objeto de interesse do método biográfico são as experiências de vida das pessoas".

Tendo como base o método autobiográfico em sua variante biográfico-interpretativa do sociólogo Norman Denzin, analisou-se a (auto)biografia *Surpreendido pela alegria***,** da autoria do filósofo e professor C. S. Lewis. O método proporcionou uma relação entre as interpretações das expressões narrativas de experiência de vida e suas epifanias com o percurso formativo do autobiografado. A análise foi feita na interface da espiritualidade, da qual se extraíram compreensões para explicar a importância da espiritualidade na formação de professores.

Em vista do cenário da complexidade, delineado na pesquisa, foi possível identificar a necessidade de rever, sem desconsiderar sua relevância, o modelo reducionista e tecnicista. Ele tem norteado a ciência pedagógica como reflexo da posição positivista e como terreno permeado pela diretriz líquido-moderna, a qual pressupõe o abandono de valores solidamente construídos, em defesa da fluidez e transitoriedade do conhecimento e das relações.

Foi igualmente possível ampliar a discussão sobre a inclusão da espiritualidade na formação de professores, tendo em vista o paradigma

da complexidade em recortes reflexivos acerca da história do pensamento filosófico em torno dessa dimensão. Vale lembrar que "quando não há uma filosofia de formação, um ideal e uma concepção de cultura, não é possível realizar verdadeiramente uma ciência educativa" (Santos; Bonin, 2018, p. 3).

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O MPE do Unasp me apresentou possibilidades de construção de uma perspectiva humanista de educação que pressupõe, no que diz respeito aos aspectos atitudinais das relações entre professor, aluno e comunidade escolar, o abandono de relações verticalizadas, baseadas numa lógica de hierarquização semelhante à de uma organização social de castas. Essa pedagogia humanista protege, promove e assegura a construção de outros saberes, como por exemplo, os saberes pessoais (a espiritualidade), e saberes interpessoais, que se expandem para além dos conteúdos curriculares através de espaços genuínos de autonomia na construção do conhecimento e vivência da afetividade.

O sentido e o significado que encontrei para a espiritualidade desvelaram um fenômeno de mobilização interna, essencial e, portanto, subjetiva. Essa experiência me levou em direção a uma conectividade com algo ou alguma coisa vista como maior e transcendente ao humano, que confere um sentido para a existência a partir da ressignificação da afetividade e, por consequência, dos comportamentos. Essa nova forma

de vivenciar a realidade promove conforto e capacidade de superação dos desafios da existência.

A espiritualidade como saber pode, então, tornar-se um dos eixos norteadores da formação do professor. Incluí-la nos discursos formativos a partir da pesquisa me ajudou a compreender a educação sob uma perspectiva integradora e cognitiva, mas também afetiva; técnica, mas também reflexiva, científica e filosófica, o que contribuirá para uma pedagogia humanizada.

Por fim, desejo ponderar que as construções de um professor em seus saber-fazer/saber-ser, como ciclos que vão se repetindo ao longo da sua história de vida explicitam um projeto formativo humano e técnico que denuncia incompletude, inconclusão e uma espécie de vir a ser permanente que nem mesmo a morte consegue apagar. Isso só é possível porque o professor, enquanto ser histórico, revive na memória e no afeto daqueles aos quais conseguiu iluminar como luz viva de sabedoria e conhecimento, sensibilidade e cuidado.

Sinto-me tecido pelos fios da dialética do ser e não-ser do devir filosófico que me impõe, entre tantos, os sentidos de uma morte simbólica para uma vida/renovação constantes como experiências fundamentais da minha própria história escrita no tempo. No livro do tempo, o futuro é uma página em branco que anseia por uma nova escrita histórica formativa que ainda não se processou, mas que vibra em estado de potência.

Tornar-se, então, é o ato que nunca se finaliza. Tornar-se resume, para mim, o verdadeiro sentido da formação. Ele se manifesta na

autonomia que me dá a autoridade de construir minha história, em parceria com importantes e indispensáveis escritos de outros autores.

REFERÊNCIAS

AMARAL FILHO, F. S. Hermenêutica: o que é isto afinal? In: AZEVEDO, H. D.; OLIVEIRA, Neiva A.; GHIGGI, Gumercindo (Orgs.). **Interfaces**: temas de educação e filosofia. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2009. p. 39–53.

BARBOSA, R. G. R. Educação e espiritualidade no Brasil: uma analítica das estratégias teóricas. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação**, p. 29054–29070, 2013.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BREGALDA, R. Hermenêutica em Paul Ricoeur: contribuições à pesquisa textual. **Revista Filosofazer**, n. 47, p. 109–125, 2015.

DENZIN, N. K. **Interpretive biography**. London: Sage, 1989.

DOWNING, D. **C. S. Lewis**: o mais relutante dos convertidos. São Paulo: Vida, 2006.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FRANKL, V. E. **A presença ignorada de Deus**. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

GAGNO JUNIOR, F. C. Da fantasia à espiritualidade: o sentimento religioso segundo C. S. Lewis. UNITAS: **Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, v. 2, p. 79–91, 2014.

GREGGERSEN, G. Filosofia, literatura e imaginação: expressões da sabedoria feminina nas Crônicas de Nárnia. **Caminhando**, v. 11, n. 1, p. 113–123, 2006

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

KOHÁN, W.; WOZNIAK, J. Filosofia como exercício espiritual na educação de jovens e adultos. **Educação em Revista**, v. 12, n. 1, p. 191–206, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.36311/2236-5192.2011.v12n1.1548.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38–62, 2016.

MARQUES, C. P. A crise do corpo na sociedade contemporânea: uma reflexão à luz da filosofia e da bioética. **Bioethikos**, v. 6, n. 4, p. 2012.

MORAIS, J. Saúde e espiritualidade: do vulgar ao filosófico. *In*: SANTOS, F. S. (ed.). **Arte de cuidar**: saúde, espiritualidade e educação. Bragança Paulista: Comenius, 2010. p. 45–54.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, L. C. *et al.* Espiritualidade e religiosidade na perspectiva de enfermeiros. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 22, n. 1, p. 52–60, 2013.

PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, v. 2, n. 1, p. 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, n. 3, p. 5–14, 1997.

REGINATO, V.; BENEDETTO, M.; GALLIAN, D. Espiritualidade e saúde: uma experiência na graduação em medicina e enfermagem. **Trabalhos de Educação e Saúde**, v. 14, n. 1, p. 237–255, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-7746-sip00100.

RICOEUR, P**. O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Tradução de M. F. Sá Correia. Porto: Rés,1988.

SANTOS, A. M.; BONIN, J. C. Filosofia da educação: implicações e impactos na pedagogia. **Educere et Educare**, v. 23, n. 27, 2018.

SILVA, L. B. O. A interpretação hermenêutica de Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação. **Comunicações**, v. 18, n. 2, p. 19–36, 2011.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59–74

TORRES, M. L. A importância de um conjunto de valores na orientação do processo de ensino-aprendizagem. **Educação em Debate**, v. 39, n. 74, p. 9–18, 2017.

VASCONCELLOS, M. S. Mística em C. S. Lewis: experiência e literatura. **Atualidade Teológica**, v. 16, n. 42, p. 615–630, 2012.

Capítulo 9

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Giselle Carolina Lopes Mariotto

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza e do Prof. Dr. Francislê Neri de Souza.

O desejo de cursar um mestrado esteve em minha mente desde quando concluí a graduação no final de 2006. Depois disso, matriculei-me em duas especializações, mas o desejo de cursar o mestrado não arrefeceu. Não havia opções, porém, em minha região, e algumas dificuldades impediam a realização desse sonho. Algumas vezes, comentei que seria muito bom cursar um mestrado em educação numa instituição confessional, pois sempre estudei em escolas adventistas, com a exceção do Ensino Superior. Seria, portanto, uma grande alegria cursar o mestrado numa instituição adventista.

Recebi um e-mail que anunciava a primeira turma do MPE do Unasp e me alertava sobre a tão esperada oportunidade. No entanto, eu morava em Curitiba e, por essa razão, enfrentaria dificuldades para conciliar minhas atividades profissionais e pessoais com as idas constantes para as aulas. Apesar disso, resolvi enfrentar o desafio. Como tinha interesse em fazer essa pós-graduação na área educacional, já havia pensado até num possível tema e escrito um pré-projeto antes mesmo de ingressar no programa. O interesse pelo assunto das tecnologias no processo educativo emergiu devido a minha experiência profissional.

Trabalho na Rede Educacional Adventista desde 2005 e já passei por diversas funções, como professora de educação infantil, orientadora educacional, coordenadora pedagógica, professora de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Com o passar do tempo, as tecnologias foram se integrando e treinamentos nessa área foram fornecidos ao corpo docente. Entretanto, muitos professores ainda ficavam perdidos no momento de integrar as tecnologias educacionais em sua prática

educativa. Foi, então, que surgiu o interesse em pesquisar sobre a necessidade de formação continuada para os professores de Educação Básica para a integração das tecnologias na educação.

Quando ingressei no programa do MPE do Unasp, em nossa primeira disciplina sobre projetos em educação, conheci a Prof.ª Dayse Neri de Souza, que desenvolve pesquisas na área de tecnologia e educação juntamente com o Prof. Francislê Neri de Souza. Conversei com ela sobre a possibilidade de ela ser minha orientadora e, na reunião do colegiado, a solicitação foi aceita, além de estabelecer o Prof. Francislê Neri de Souza como meu coorientador.

Em nossa primeira reunião, apresentei minha proposta de pesquisa e fomos alinhando os objetivos com base no que eu já havia feito e na experiência dos orientadores. Durante nossas reuniões, percebemos que seria interessante delimitar o campo de pesquisa na análise de uma formação continuada específica. Assim, ficou decidido que analisaríamos um programa em tecnologias educacionais oferecido por uma instituição da rede adventista de ensino.

Desta forma, a pesquisa focou a importância da formação continuada do corpo docente da Educação Básica para a integração das tecnologias, analisando um programa de formação específico sobre o tema.

A PESQUISA

Considerando o contexto educacional de hoje, percebe-se a necessidade da inclusão dos recursos tecnológicos. Matos *et al.* (2013) comentam que o docente precisa ter flexibilidade para atuar em diferentes níveis e contextos da sociedade do conhecimento e precisa recorrer às tecnologias da informação e comunicação (TIC). Para que o processo da integração das tecnologias se torne uma realidade como recurso de aprendizagem, além do acesso às TICs, o professor necessita atuar como estimulador do diálogo e mediador do acesso à informação qualificada, para que a informação disponível se transforme em conhecimento (Camas *et al.*, 2013).

Segundo Kenski (2012), para que as TICs promovam alterações no processo educativo, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente, o que nos leva à formação docente e seu preparo para os novos desafios educacionais e os novos recursos que vêm surgindo na educação. Vários autores, como Nóvoa (1992), Perrenoud (1998) e Saviani (2009), discutem a importância de uma formação docente adequada, seu contínuo crescimento profissional e as dificuldades encontradas para que isso ocorra. Segundo esses pesquisadores, há problemas na formação docente brasileira desde os primórdios no século 19, o que afeta essa formação no século 21. Freire (2008) afirma que toda ação reflexiva leva a constatações, descobertas, reparos e aprofundamentos, que levam, por consequência, a uma transformação pessoal, dos outros e até mesmo da realidade.

Portanto, compreende-se que, para gerar novos conhecimentos e despertar no corpo discente a vontade de aprender, cada docente também precisa refletir em sua prática e buscar constante evolução. De acordo com Matos *et al.* (2013), a reflexão docente sobre sua prática gera a necessidade de repensar a sua atuação, uma vez que, sem o envolvimento docente, dificilmente se realiza alguma coisa em educação. Logo, é preciso que cada docente compreenda as TICs e o que deseja fazer com elas para que as mudanças didáticas ocorram.

É crucial reconhecer que o ambiente escolar não está mais resumido ao espaço físico da escola. O alunado pode buscar conhecimento na mídia digital para complementar o conteúdo aprendido em sala de aula, bem como entrar em contato com o professor por meio das redes sociais. As tecnologias atuais estão ampliando o ambiente escolar assim como as tecnologias mais antigas, como o livro e a televisão, já o faziam. No entanto, necessita-se de planejamento e orientação adequada aos professores, que continuam sendo os principais mediadores da aprendizagem (Kenski, 2012).

Por outro lado, é necessário considerar que, na integração das tecnologias no processo educativo, não existem apenas aspectos positivos, mas também aspectos negativos. Kenski (2012), por exemplo, destaca que, devido ao fato de essas tecnologias serem tão novas, ainda não é possível prever, com exatidão, suas consequências e repercussões. Apesar disso, ela acredita na necessidade de incorporar, cada vez mais, as novas tecnologias no processo educativo, a fim de que a escola aceite o desafio da mudança e atenda à necessidade de formação e treinamento

em novas bases educativas. De fato, o princípio de apropriação de novos conceitos faz parte da formação docente, seja ela a formação inicial nos cursos de graduação ou a formação contínua que as instituições oferecem a seu corpo docente. As tecnologias estão em constante mudança e, por isso, a formação docente precisa manter-se atualizada.

Espera-se que cada docente tenha um nível mínimo de competência digital para utilizar essas ferramentas no processo educativo (Costa; Amado, 2018). Essa competência pode ser dividida em três níveis: um nível inicial correspondente ao uso mais simples, que corresponde ao domínio dos conhecimentos básicos das TICs; um segundo nível, que envolve a capacidade docente de integrar a tecnologia nas tarefas rotineiras; e um nível avançado de integração eficaz das TICs no planejamento, execução e avaliação (Bezerra; Neri de Souza, 2013). Bezerra e Neri de Souza (2013, p. 150) afirmam que, no nível avançado, "o professor passa a ser investigador de sua própria prática, contribuindo efetivamente para a construção do conhecimento educacional". A diferenciação no uso e na integração das TICs em três níveis pode ser entendida também no modelo de Hughes (2005) em que os três níveis se observam sob a forma de substituição, ampliação e transformação.

Levanta-se, então, a questão da investigação: qual a contribuição de um programa de formação docente continuada da educação básica para a integração das tecnologias na prática docente? A pesquisa analisou, portanto, os níveis de aplicação das TICs por meio da formação docente continuada para o Ensino Básico em uma instituição específica, buscando

uma reflexão voltada para a formação docente para a integração das tecnologias na Educação Básica.

A pesquisa foi realizada a partir de uma revisão de literatura sobre as tecnologias educacionais e a formação docente contínua, no sentido de obter informações acerca do tema, numa abordagem quantitativa com análise qualitativa das questões abertas do questionário. Os dados foram coletados por meio da pesquisa aplicada com o uso de questionário usado com os professores da educação básica da rede de ensino privado confessional, que participaram de uma formação continuada promovida pela instituição em formato *e-learning*. A análise dos dados quantitativos se deu com o apoio do *software Stata*, versão 15.0, e a dos dados qualitativos com recurso ao *software* webQDA (Neri de Souza *et al.*, 2017).

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar um programa de formação docente contínua para a educação básica numa instituição de ensino privado confessional, com a atenção voltada para a integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, buscou-se compreender as dificuldades nos domínios da formação; verificar os fatores facilitadores da formação; e analisar a percepção docente a respeito da formação.

A fundamentação teórica que substanciou a pesquisa teve como embasamento um breve histórico da formação docente no contexto de seu surgimento. A pesquisa teórica também mostrou as políticas públicas de formação docente continuada da educação básica, sua importância e modalidades e sua relação com as tecnologias. O foco

recaiu nas propostas de formação direcionadas pelas políticas públicas educacionais e na necessidade do tema da formação docente para a educação básica. Outro tema abordado foi o das tecnologias na educação, em que se considerou a cronologia das revoluções tecnológicas, se apresentou um breve histórico das tecnologias na educação brasileira e, por fim, das tecnologias da educação no século 21. A formação continuada, alvo da pesquisa, foi composta de seis módulos distribuídos em nove aulas e oito atividades. No final, o principal objetivo foi obter a percepção docente acerca da formação.

A coleta de dados ocorreu com a aplicação de um questionário a 494 participantes da formação continuada. Dos participantes convidados, 114 responderam ao questionário. No questionário, as questões de 7 a 10 se referiam especificamente à análise da formação continuada com respeito às tecnologias. No entanto, a questão 7 incluiu 22 perguntas compostas segundo a escala *Likert*.

Uma das questões procurou identificar se a formação atingiu os objetivos pessoais dos participantes. Nesse aspecto, 57,89% concordaram que conseguiram atingir seus objetivos com a formação, 14% concordaram totalmente, ou seja, houve uma totalidade de 71,8% de concordantes.

Quando questionados se a formação foi suficiente para transferir os conteúdos para sua prática educativa, 56,14% respondentes deram resposta afirmativa, porcentagem aproximada aos que consideraram que o curso atingiu seus objetivos pessoais, o que indica concordância com a ideia de que a formação foi suficiente. Novamente, houve uma

aproximação estatística no número de respondentes que discordaram e que concordaram totalmente: 14,9% e 16,7%, respectivamente. Os números mostram que, mesmo sem atingir seus objetivos pessoais, alguns participantes concordam que a formação foi suficiente.

No que concerne à aquisição de novos conhecimentos que seriam úteis para a prática profissional, o total de concordantes foi de 80,6%. Sobre a possibilidade de aplicarem em sua prática o conhecimento adquirido na formação, o número quase se assemelha ao do total de concordantes, correspondendo a 80,4% dos participantes.

Outra questão teve como intenção identificar se os participantes sentiram maior dificuldade na parte teórica ou na parte prática da formação. Os dados mostraram que 72,8% encontraram mais dificuldade na parte prática, enquanto 27,2% tiveram mais dificuldades na parte teórica.

Os resultados apontam que, em sua maioria, os respondentes não tiveram dificuldade na parte teórica. Contudo, no momento de colocar em prática as atividades e os conhecimentos adquiridos, essas pessoas enfrentaram maior dificuldade. A novidade de alguns recursos, desconhecidos para alguns dos participantes, trouxe uma maior dificuldade para colocá-los em prática.

Essa parcela de resultados da pesquisa demonstra que existe campo e muitas possibilidades de formações continuadas para que os professores consigam integrar as tecnologias ao processo educativo, as quais serão de grande relevância em um mundo cada vez mais tecnológico. Entende-se, por fim, que serão possíveis novos estudos com o intuito de analisar

e aperfeiçoar a formação docente com novas abordagens educacionais envolvendo as tecnologias. De fato, os professores estão sensibilizados acerca dessa realidade e predispostos a experimentar formações mais específicas a esse respeito.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O MPE foi para mim uma grande oportunidade de crescimento acadêmico. Sempre pensamos no crescimento profissional quando realizamos um curso, especialmente um curso tão desafiador quanto o mestrado. As disciplinas das quais participei foram bem estruturadas e promoveram reflexões sérias e pertinentes em relação a cada tema abordado. Isso despertava o desejo de continuar o estudo do tema para além das aulas.

Para mim, assim como para os colegas que moram longe do Unasp e têm atividades profissionais intensas, a flexibilidade na organização das aulas ajudou muito para que conseguíssemos acompanhar o curso de forma satisfatória. De qualquer forma, o formato do mestrado exige organização por parte do aluno como pesquisador e contato regular com o orientador. Caso contrário, perde-se o ímpeto da pesquisa. Descobrir-se como pesquisador não é nem simples nem fácil. Após a delimitação do tema de pesquisa e dos objetivos, o trabalho ganha intensidade na pesquisa e na leitura. É preciso, portanto, aprender a pesquisar e a escrever o que se pesquisa.

Cada etapa concluída do projeto era uma vitória e, ao mesmo tempo, uma angústia pela próxima fase que viria. A organização e sistematização foram, com certeza, fatores indispensáveis para a conclusão da pesquisa e para o cumprimento dos prazos. Nesse período da dissertação, muitas vezes precisei deixar de lado aspectos importantes da vida para me dedicar à pesquisa. Apesar disso, o processo foi certamente muito enriquecedor, tanto pessoal como profissionalmente.

Os conhecimentos aprendidos não só nas disciplinas como na pesquisa já modificaram minha prática profissional, dando-me um novo olhar para o processo educativo e impulsionando-me em busca de novas possibilidades de desenvolver a aprendizagem não só dos alunos, mas também dos professores. Tenho certeza de que essa aprendizagem continuará a fazer a diferença, pois não basta adquirirmos conhecimento e guardá-lo apenas para nós; devemos colocá-lo em prática e transmiti-lo a outras pessoas.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, A. C. S.; SOUZA, F. N. Construção curricular partilhada da disciplina TIC e educação no Ensino Superior. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 143–166, 2013.

CAMAS, N. P. V. *et al.* Professor e cultura digital: reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso século. **Reflexão e**

Ação, v. 21, p. 179–198, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.17058/rea.v21i2.3834.

COSTA, A. P.; AMADO, J. **Análise de conteúdo suportada por software**. 2. ed. Aveiro: Ludomedia, 2018.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.

HUGHES, J. The role of teacher knowledgeand learning experiences in forming technology-integrated pedagogy. **JournaI of Technology and Teacher Education**, v. 13, n. 12, p. 277–302, 2005.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo de informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MATOS, E. L. M. *et al.* Formação de professores em diferentes níveis e contextos: os desafios diante destes novos cenários. *In*: MATOS, E. L. M. *et al.* **Formação pedagógica em diferentes níveis e contextos**. Curitiba: Editora Appris, 2013. p. 23–36.

NERI DE SOUZA, D. COSTA, A. P. NERI DE SOUZA. F. **WebQDA: Manual de utilização rápida**. 3 a ed. Aveiro. Portugal: Universidade de Aveiro, 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33.

PERRENOUD, P. **Formação continua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor**. 1998. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html. Acesso em: 24 maio 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009.

Capítulo 10

FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE PROCESSOS CRIATIVOS PARA ELABORAÇÃO DE AULAS CRIATIVAS

Ivone Paula Majarowsky

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Gildene do Ouro Lopes Silva e do Prof. Dr. Francislê Neri de Souza.

Meu interesse em cursar o mestrado do Unasp se deveu ao fato de eu ser uma grande admiradora e incentivadora da Educação Adventista. Tive o privilégio de ter quase toda a minha formação acadêmica em instituições adventistas. A partir dos 14 anos, na sétima série, permaneci em instituições educacionais adventistas até a finalização do Ensino Médio no antigo Instituto Adventista de Ensino (IAE), atual Unasp, *campus* de São Paulo. Alguns anos mais tarde, já casada e fora do país, cursei a graduação em Psicologia pela Universidade de Montemorelos, no México, cujo diploma foi revalidado pelo Unasp, *campus* de São Paulo, depois que retornei ao Brasil.

Em 2003, veio a oportunidade de uma pós-graduação em Psicopedagogia, no Unasp, *campus* de Hortolândia, cidade onde resido atualmente. A experiência foi excelente. Finalmente, em 2017, tive o desejo de cursar o MPE do Unasp, *campus* de Engenheiro Coelho, que já concluí em dezembro de 2020. O esforço é fruto do meu desejo de adquirir novos conhecimentos, alcançar novos patamares acadêmicos e, principalmente, de servir, com mais preparo, onde o Senhor Deus mandar.

Pesquisar acerca do desenvolvimento da criatividade no contexto escolar me pareceu uma ideia bastante interessante e desafiadora; em primeiro lugar, por conta da relevância da temática na atualidade, mas também para que pudesse contribuir para a formação de docentes em uma dimensão essencial, tanto no desenvolvimento de seu próprio potencial quanto no de seus alunos.

Por conta de minha formação em psicologia e psicopedagogia, sinto-me motivada a compreender o "outro" em seu contexto de vida. A compreensão acerca do funcionamento dos processos de ensino e aprendizagem me ajuda a entender que a escola pode ser um ambiente facilitador dessa habilidade.

A PESQUISA

Embora atue atualmente na área da saúde, tenho tanta experiência na área educacional que decidi realizar uma intervenção com um grupo de professores a fim de desenvolver seu potencial criativo. Reconheço, portanto, a importância da criatividade no processo de ensino e aprendizagem, de forma especial nas séries iniciais. Por isso, formulei a seguinte pergunta para nortear minha pesquisa: que impacto causaria, na elaboração das aulas, o oferecimento aos docentes de uma formação continuada na área da criatividade?

Com vistas a esse objetivo, elaborei um curso de formação docente, que contou com atividades diversificadas e interativas. Durante o curso, observei o processo de desenvolvimento da criatividade e, assim, estimulei a expressão criativa dos alunos. O objeto de pesquisa foi, portanto, a formação docente em criatividade e o objetivo geral foi compreender e analisar o efeito na elaboração de aulas de uma intervenção pedagógica para o desenvolvimento da criatividade docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, os objetivos específicos foram: investigar a percepção dos professores sobre a temática da criatividade; compreender as barreiras que os professores enfrentam em sua prática docente; analisar o aprendizado docente quanto ao impacto da intervenção, com base em Kneller (1978); identificar, com o auxílio de Torrance (1976), as características da aula criativa; e, finalmente, verificar a percepção docente quanto ao efeito do programa em seu fazer diário. Para a fundamentação teórica do estudo, recorri aos expoentes na área da criatividade e, em especial, da criatividade no contexto escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz a proposta de uma formação discente mais integrada, que vá além da simples memorização do conteúdo, especialmente neste momento em que a informação está ao alcance de tantas pessoas. Por isso, espera-se que a educação proporcione o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da autonomia, da capacidade de resolução de problemas do mundo atual e da habilidade de mobilizar novos conhecimentos (Brasil, 2020).

É possível afirmar, de fato, que o mundo hoje tem grande demanda de pessoas criativas, já que não mais vivemos apenas o presente, mas sentimos a necessidade de vislumbrar o futuro, antecipando-o, com o objetivo de nos manter equilibrados diante das demandas da vida moderna. Somos, então, constantemente estimulados a nos adaptar adequadamente a uma realidade exigente e bastante dinâmica, na qual toda possibilidade de expressar os pensamentos e sentimentos esbarra no desafio de reagir, de forma crítica, aos acontecimentos mundiais (Sakamoto, 2012). Wechsler (2001) ressalta que é preciso

uma compreensão mais ampla do que vem a ser a criatividade, de como desenvolvê-la e do papel essencial que ela ocupa no cenário escolar. A criatividade pode ser entendida como uma interação entre aptidões, processos e ambiente, a partir da qual algo novo e útil é apresentado em um dado contexto social (Morais; Fleith, 2017).

Há certo consenso, segundo Alencar e Fleith (2003), de que a criatividade é ainda pouco explorada no contexto educacional. Há diversas razões para isso: falhas no processo de formação dos profissionais que atuam nessa área, pouca valorização da criatividade no espaço do currículo e fatores ou crenças pessoais. Por outro lado, a expressão da criatividade discente tem se tornado essencial em vários aspectos da vida e, para que isso ocorra, é preciso que haja professores criativos que formem alunos criativos.

Numa abordagem qualitativa do tipo intervenção pedagógica, a pesquisa foi realizada no contexto de uma escola municipal de ensino fundamental, inaugurada em 15 de janeiro de 1998 como a primeira escola da rede a oferecer educação integral num município da Região Metropolitana da Campinas (RMC), com proposta de ensino de acordo com a BNCC e o Currículo Paulista. Participaram efetivamente da pesquisa vinte docentes (dezenove mulheres e um homem entre 27 e 55 anos de idade). Dezessete eram polivalentes, mas havia também um professor de língua inglesa, uma coordenadora pedagógica e a diretora da unidade escolar. Dezenove participantes eram formados em Pedagogia e um professor era formado em Letras, sendo que onze

tinham especialização na área educacional e seu tempo médio de atuação na área da docência era de aproximadamente nove anos.

Para coletar os dados, utilizei os seguintes instrumentos:

1. Escala "Criatividade e Escola - Percepção de Professores" (Morais; Azevedo, 2011). Questionário de autoavaliação e de avaliação da sessão. Inventário de criatividade: "Eu Seria Mais Criativo Se" (Alencar *et al*., 2010);

2. Roteiro de elaboração de aulas com características criativas. Protocolo de avaliação de aulas com características criativas. Teste de memória global, adaptado de Antunes (2008).

O primeiro instrumento foi aplicado na fase inicial da intervenção pedagógica e teve o objetivo de verificar a percepção dos professores acerca da temática da criatividade no contexto da escola. As respostas às perguntas, divididas em quatro partes, obedeceram à escala de *Likert*, no seguinte padrão: (1) Discordo fortemente; (2) Discordo; (3) Não concordo, nem discordo; (4) Concordo bastante; e (5) Concordo fortemente. As respostas referentes às características associadas à criatividade foram divididas em quatro dimensões:

1. características com as quais a criatividade está associada;

2. condições necessárias para a criatividade;

3. características do professor criativo; e

4. características do aluno criativo na percepção do professor.

O segundo instrumento, denominado de questionário de autoavaliação e avaliação das sessões (IAAS), foi aplicado com a finalidade de acompanhar a evolução e o aproveitamento docente durante o estudo. Nele, os professores tiveram a oportunidade de responder aos questionários durante três momentos no decorrer dos encontros para refletir acerca de seu desempenho e para opinar sobre o conteúdo oferecido nas sessões.

Para a análise dos resultados, foi utilizado o WebQDA, que "é um *software* de análise de texto, vídeo, áudio e imagem que funciona num ambiente colaborativo e distribuído com base na *internet*", no qual é feito uma análise a partir de conteúdos não numéricos e não estruturados, apresentando dados numéricos como resultado (Neri de Souza *et al*., 2017). O instrumento foi sistematizado em dimensões, categorias e subcategorias. A análise incidiu sobre sete dimensões, que foram apresentadas e discutidas na seguinte ordem: apreensão, preparação, incubação, iluminação, verificação, avaliação e listagem de pontos negativos.

Para a obtenção dos resultados referentes às médias de cada professor a partir da análise dos dados dos questionários, usei os seguintes cálculos: soma das notas que atribuíram a si mesmos e divisão pelo número de sessões em que o instrumento foi aplicado. Para o cálculo da média geral das notas obtidas em cada sessão, realizei sua somatória e as dividi pelo tamanho da amostra.

Para o cálculo do desvio-padrão (tanto geral quanto individual), utilizei a seguinte fórmula no Excel: (=DESVPAD (DP6; DY6; EH6...)). A partir desses cálculos e resultados, pude verificar o aproveitamento dos professores na intervenção. A categoria "Evolução" deveria demonstrar o aproveitamento de cada participante. Para isso, utilizei, portanto, a fórmula (= (EH6-DP6)) no Excel, que consistiu na subtração da nota que a professora se autoatribuiu na última sessão da nota que se autoatribuiu na primeira sessão.

O terceiro instrumento tinha o objetivo de avaliar algumas variáveis que, segundo a percepção docente, poderiam afetar o desenvolvimento de sua criatividade em sala de aula, quer favorecendo, quer inibindo essa habilidade. O instrumento foi elaborado por Alencar (1999), que o validou e o testou com um grupo de professores. Inicialmente, o instrumento estava composto de 84 itens, que Alencar (1999) reduziu, posteriormente, para 66 por conta das supostas similaridades entre alguns itens ou falta de clareza e de fidedignidade nas análises fatoriais. Naquele estudo, quatro categorias emergiram como barreiras à criatividade: inibição/timidez (23 itens), falta de tempo/oportunidade

(14 itens), repressão social (14 itens) e falta de motivação (20 itens) (Alencar, 1999).

Segui, portanto, a metodologia de análise de Alencar (1999) e agrupei as respostas pertencentes a cada categoria: afirmativas (4-concordo pouco e 5-concordo plenamente), duvidosas (3) e negativas (1-discordo plenamente e 2-discordo pouco). Para verificar a relevância dos fatores, calculei a média das respostas afirmativas, somei as porcentagens de cada item e dividi pela quantidade de itens existentes em cada fator.

Elaborei, como quarto instrumento, um protocolo para avaliar a criatividade das aulas. Para sua aplicação, dividi as professoras em grupos (A, B, C e D). Depois que cada grupo elaborou e apresentou suas aulas, solicitei que as professoras as avaliassem individualmente, de acordo com o protocolo, para avaliar se as aulas apresentavam as cinco características da aula criativa que havia apresentado nos encontros. Contabilizei, então, as respostas por característica e por grupo. Em seguida, tirei a média geral das respostas.

O quinto e último instrumento que utilizei foi um questionário composto por quatro perguntas abertas, que apliquei às professoras no final da intervenção, dando a oportunidade de expressarem sua perspectiva e conclusões sobre sua vivência e aprendizado. Os resultados obtidos também foram analisados com recurso ao *software* WebQDA, que realiza análise de conteúdos descritivos e os transforma em dados numéricos (Neri de Souza *et al.*, 2017). O objetivo foi compreender o impacto que a intervenção causou nas profissionais, bem como fazê-las refletir sobre a importância dessa habilidade em sua prática

docente. O *software* sistematizou os resultados em dimensões, categorias e subcategorias.

No final da pesquisa, a análise dos dados revelou que, embora as professoras apresentassem baixa percepção do papel fundamental da criatividade no processo de ensino e aprendizagem, demonstraram, após a formação, a tendência positiva de enaltecer a criatividade no contexto educacional. Os resultados obtidos mostraram também que havia falhas nos espaços de formação docente com respeito à conscientização da importância de certas estratégias para o desenvolvimento da criatividade. As professoras reconheceram que o maior entrave para a criatividade era a falta de tempo e de oportunidades para desenvolvê-la. Contudo, também reconheceram a inibição e timidez, a falta de motivação e a repressão social como impedimentos.

Os questionários de autoavaliação e avaliação da intervenção revelaram os seguintes aspectos nas cinco dimensões que compõem as etapas do processo do desenvolvimento da criatividade:

- **Apreensão**: as professoras reconheceram que a formação lhes afetou os sentimentos e apontaram a curiosidade e a motivação como os principais elementos dessa primeira etapa.

- **Preparação**: as professoras reconheceram que desconheciam as etapas do processo criativo e que não dispunham de uma compreensão satisfatória da temática;

porém, disseram que os novos aprendizados haviam sido relevantes e elucidadores.

- **Incubação**: algumas poucas professoras afirmaram que sentiram certa ansiedade e angústia por não saberem se seriam capazes de colocar em prática o novo aprendizado.

- **Iluminação**: as professoras descreveram a formação como uma grande contribuição para sua prática e disseram que, nessa fase, tudo começava a fazer sentido, pois haviam compreendido que o potencial criativo é comum às pessoas e que é preciso apenas desenvolvê-lo.

- **Verificação**: as professoras verbalizaram que já estavam colocando em prática os novos conhecimentos na elaboração de suas aulas e demostraram que tinham compreendido que a aula criativa é um fator facilitador da expressão criativa de seus alunos.

A análise do protocolo respondido revelou, por sua vez, que a flexibilidade foi o fator mais importante nas aulas criativas que as professoras apresentaram. Também constatei que algumas importantes características de um produto criativo não foram tão valorizadas como se esperava, principalmente a fantasia e a originalidade, que geralmente são consideradas essenciais para uma aula criativa.

No questionário que apliquei no final do programa, as professoras se manifestaram muito positivamente em relação à vivência que tiveram e revelaram o desejo de continuarem a se aprofundar na temática. Foi muito gratificante constatar o elevado grau de envolvimento e interesse das professoras participantes da pesquisa, que queriam melhorar suas práticas. Observar essa disposição é promissor, uma vez que este tema tem muita relevância no mundo atual, já que os avanços tecnológicos não deixam espaço para um ensino rígido e tradicional, que se recuse a trabalhar novas ideias e que desconheça a importância das metodologias inovadoras.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Apreciei bastante as disciplinas que cursei no Mestrado Profissional em Educação (MPE) do Unasp, pois me trouxeram muitos conhecimentos e os subsídios necessários para a pesquisa. Tive uma experiência agradável e uma boa convivência durante esse período em que interagia com pessoas de diferentes idades, formações, religiões e origens. Foi um grande privilégio poder estabelecer novas e boas amizades. Os professores ministravam as aulas de maneira diversificada e atrativa. Além disso, minha orientadora e meu coorientador foram guias que me incentivaram constantemente.

A pesquisa intervencionista que realizei foi extremamente desafiadora. A princípio, senti certa insegurança. No final, porém, constatei sua grande

relevância para minha vida pessoal e profissional, para, de fato, "entender como se aprende, para aprender como se ensina". A organização do texto demandou longas horas de pesquisa e leitura. Na época, eu não tinha uma completa percepção de como é difícil escrever. Tratou-se de um exercício de disciplina e resiliência. Todavia, o final do processo me fez olhar para trás e, quando fiz isso, senti-me orgulhosa de minha caminhada.

Em suma, posso dizer que o MPE foi uma grande realização pessoal e contribuiu muito para o meu crescimento e desenvolvimento, com o descortinar de uma nova maneira de pensar e solucionar problemas. Também ressalto a alegria de ter o apoio incondicional de minha família e amigos nesse período tão singular de minha vida. Finalmente, posso dizer, com certeza, que o Senhor me abençoou e me honrou na realização desta importante conquista.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. Barreiras à criatividade pessoal: desenvolvimento de um instrumento de medida. **Psicologia escolar e educacional**, v. 2, p. 123-132, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85571999000200002.

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

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

KNELLER, G. F. **Arte e ciência da criatividade**. 5. ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

MORAIS, M. F.; AZEVEDO, I. Escutando os professores portugueses acerca de criatividade: alguns resultados e reflexões sobre a sua formação. *In*: WECHSLER, S.; NAKANO, T. (ed.). **Criatividade no Ensino Superior**: uma perspectiva internacional. São Paulo: Vetor, 2011. p. 140-179.

MORAIS, M. F.; FLEITH, D. S. Conceito e avaliação de criatividade. *In*: ALMEIDA, L. S. (ed.). **Criatividade e pensamento crítico**: conceito, avaliação e desenvolvimento. Porto: CERPSI, 2017. p. 19-44.

NERI DE SOUZA, F.; COSTA A. P.; MOREIRA, A.; SOUZA D. N. DE; FREITAS F. **WebQDA**: Manual de Utilização Rápida. 3a ed. Aveiro. Portugal: Universidade de Aveiro, 2017. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16171/3/Manual%20de%20Utilizac%CC%A7a%CC%83o%20Ra%CC%81pida%20%28versa%CC%83o%20Final%29.pdf. Acesso em: 23 out. 2020.

SAKAMOTO, C. K. Criatividade e a construção da realidade contemporânea. **Trama Interdisciplinar**, v. 3, n. 1, p. 86-96, 2012.

TORRANCE, E. P.; MYERS, R. E. **La enseñanza creativa**. Madrid: SANTILLANA, 1976.

WECHSLER, S. M. A educação criativa: possibilidade para descobertas. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (ed.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 165-170.

Capítulo 11

COENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA INCLUSIVA

Kelly Cristine Zaneti dos Santos

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Betania Jacob Stange Lopes.

O interesse pelo Mestrado Profissional em Educação (MPE) no Unasp surgiu a partir das necessidades sentidas durante meu percurso profissional e acadêmico. Cursei graduação em Pedagogia e fiz especialização em Psicopedagogia. Logo após esses estudos, iniciei a carreira profissional, atuando como professora em um projeto inclusivo de extensão universitária do curso de Pedagogia em um centro universitário na região metropolitana de Campinas.

A proposta do projeto consistia em oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) às crianças e adolescentes com deficiência, da educação infantil ao Ensino Médio da escola de aplicação de uma IES. Esses atendimentos eram realizados mediante as informações recebidas quanto às necessidades de cada um dos alunos a partir do olhar das professoras das salas de aula comuns. Essas percepções revelavam a ideia de que, para que os alunos fossem, de fato, incluídos na sala de aula comum, seria necessário um atendimento especializado que nivelasse o seu processo de aprendizagem e acompanhamento na turma em que cada um deles estava inserido. Meu desafio, nesse contexto, era como articular, problematizar, desafiar, facilitar e mediar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do público-alvo da educação especial em parceria com professores de sala de aula comum e família.

Nesse período, recebi um convite da própria IES para ampliar minha atuação profissional com aulas de leitura e escrita em um programa de transição de jovens com deficiência intelectual para a vida adulta em ambiente universitário. A proposta foi desafiadora, uma vez que parte do grupo de estudantes era alfabetizada, e a outra estava em processo de

aquisição de escrita. Contudo, o grupo dependia, em certa medida, desse apoio para a compreensão de textos, organização e ampliação de ideias em suas produções textuais. As aulas eram planejadas a fim de satisfazer as necessidades e ampliar as potencialidades de cada um dos alunos. Desse modo, a disciplina pretendia contribuir para o desempenho dos jovens nos demais componentes curriculares do programa.

Após um ano de trabalho com esses jovens, fui chamada para ministrar aulas de Leitura e Produção Textual, Alfabetização e Letramento no curso de Pedagogia como professora associada em duas disciplinas. Minha experiência durante o período de trabalho com crianças e jovens PAEE contribuiu para a formação inicial de alunos da licenciatura em Pedagogia nos estudos de metodologias aplicadas ao ensino da língua. Com a abordagem inclusiva no ensino, esses estudantes foram instigados a planejar, dirigir e avaliar situações de aprendizagem no processo de aquisição da leitura e escrita, tendo em vista a diversidade na escola.

Diante desse contexto, nasceu em mim a motivação para o MPE, a fim de ampliar meus conhecimentos, desenvolver novas competências para a prática profissional e alcançar a titulação a fim de continuar atuando na formação inicial de futuros educadores. Nesse período, fui convidada para assessorar professores das séries iniciais na Educação Básica na mesma IES. Minha função enquanto assessora consistia no acompanhamento dos professores nos processos inclusivos de alunos PAEE na sala de aula comum.

Nos encontros individuais com os professores, elaborávamos contratos didáticos, adequações curriculares e relatórios semestrais, além de reuniões individuais com os pais. No decorrer desse processo, os professores relatavam os desafios do trabalho em sala de aula. Muitas dúvidas, ansiedades e frustrações eram trazidas por esses professores na confiança de que a "professora especialista" pudesse ter as soluções.

Assim, manifestou-se o interesse por este objeto de estudo, considerando, primeiramente, minha trajetória profissional enquanto professora especialista em educação especial e assessora educacional a professores em processos inclusivos no ensino regular ou comum. Essa experiência me permitiu observar a dificuldade que os docentes tinham tanto de receber crianças com deficiência em sala comum quanto de desenvolver propostas de trabalho para auxiliá-las. Era visível a necessidade de ampliar o trabalho interativo de professores do ensino regular e um(a) professor(a) especialista no processo de inclusão de alunos PAEE na sala de aula comum, surgindo a necessidade da parceria no formato de coensino/ensino colaborativo. Em segundo lugar, com o meu ingresso no mestrado, esse olhar foi intensificado, mais especificamente ao cursar a disciplina Escola, Sociedade e Inclusão do Aluno e com minha participação no Grupo de Pesquisa em Aprendizagem, Práticas Docentes e Gestão Escolar (GPADE). Nessa imersão, busquei, de maneira mais intensa, a compreensão do assunto para especificamente levantar a importância do coensino e o preparo dos professores para atuação nesse modelo.

Ao considerar minha afinidade com a primeira etapa da Educação Básica e a consciência da importância da atenção e dos estímulos necessários nessa fase importante do desenvolvimento humano para aprendizagens futuras, decidi realizar a investigação na educação infantil.

Por se tratar de uma pesquisa abrangente, optei por organizá-la em dois estudos. A problemática que norteou o Estudo 1 foi a indagação sobre o que se publicou sobre a temática de coensino ou ensino colaborativo na educação infantil no período de 2010 a 2017. No Estudo 2, o questionamento que orientou a pesquisa foi: em que aspectos as práticas de coensino entre as professoras do ensino regular e da educação especial contribuem para o processo de inclusão da criança com deficiência na educação infantil?

A PESQUISA

Na educação em uma perspectiva inclusiva são necessários serviços de apoio que atendam às demandas dessa proposta. Um desses modelos de serviço é o coensino, revelado na literatura científica como uma estratégia em potencial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos no processo educacional inclusivo (Capellini; Mendes, 2007).

A relação entre professores da educação regular e da educação especial com o objetivo de ensinar com flexibilidade de acordo com as

necessidades de um grupo diversificado, incluindo alunos PAEE em ambiente de educação regular, é conhecida na literatura como coensino (Friend; Cook; Hurley-Chamberlain; Shamberger, 2010). Ao considerar especificamente a escolarização de alunos PAEE, essa parceria torna a proposta de ensino interessante, pois cada profissional entra nessa relação com experiências distintas: os professores do ensino regular, com conhecimento sobre os conteúdos específicos, enquanto os professores da educação especial contribuem com conhecimento especializado, estratégias diferenciadas e adaptações curriculares que permitem o acesso ao conhecimento em sala de aula regular (Vilaronga, 2014). Entretanto, é necessário destacar que nessa relação de colaboração não existe a ideia de hierarquia. Ao contrário disso, para coensinar, são necessárias parcerias com espírito de igualdade, trocas de saberes, valorização de conhecimentos e tomadas de decisão mútuas (Mendes *et al.*, 2014). A relação colaborativa no coensino entre professores especializados e professores comuns ganha destaque na educação infantil por se tratar de um trabalho eficaz que favorece a permanência e a participação de crianças PAEE, e que também beneficia a todos os alunos (Carneiro, 2012).

Com a finalidade de produzir estudos sobre políticas e práticas direcionadas a questões de inclusão em nível nacional, instituiu-se, em 2010, o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), uma rede nacional de pesquisadores de diversos estados brasileiros. Durante quatro anos de investigações, uma série de estudos foi publicada em uma coletânea de quatro livros. Os eixos temáticos giraram em torno do

serviço de apoio para todos os tipos de alunos PAEE ou de AEE em salas de recursos multifuncionais (Mendes *et al.*, 2014).

O Estudo 1 teve como objetivo primário realizar um mapeamento das publicações brasileiras referentes ao coensino na educação infantil. Os objetivos secundários desse estudo consistiram em: identificar artigos, dissertações e teses sobre coensino/ensino colaborativo na educação infantil publicados no período de 2010 a 2017; e descrever o coensino/ensino colaborativo na educação infantil apresentado nas pesquisas nesse período. O estudo valeu-se da pesquisa bibliométrica que tem por princípio "[...] analisar a atividade científica pelo estudo quantitativo das publicações" (Silva, 2004, p. 52). A fim de ampliar o conceito sobre esse tema, Araújo (2006) declara que a pesquisa bibliométrica consiste em aplicar técnicas estatísticas e matemáticas para descrever aspectos da literatura e de outros meios de comunicação. O autor acrescenta que se trata de uma técnica útil que deve ser adotada em conjunto com métodos qualitativos.

Silva (2004) considera que as estatísticas não têm um fim em si e afirma que as informações numéricas contribuem para uma análise da dimensão coletiva da atividade de pesquisa, colaborando para a dinâmica da construção de conhecimentos. Nesse sentido, a investigação apresentou também uma dimensão qualitativa. Nessa abordagem, a obtenção dos dados se deu mediante contato direto e interativo com seu objeto de estudo (Neves, 1996).

Na investigação, realizei buscas em periódicos nas bases de dados do Google Acadêmico, Pepsic, Scielo, Portal de Periódicos da

Capes e em repositórios digitais de teses e dissertações das seguintes universidades: UFG, UFMS, UFGD, UEPA, UFPA, UFAL, UFSCar, UEFS, UESC, UFBA, UFRB, UFMA, UFCG, UFRN, UFES, UFF, Ufrrj, Unesp, USP UFPR e Univali. Selecionei essas instituições de ensino superior em razão do vínculo que os pesquisadores do ONEESP mantinham com essas universidades. Também considerei o período de atividades do Observatório (2010 a 2014) para determinar o período de início das buscas nas bases de dados, ampliando o período até 2017, a fim de se verificar as produções nos anos após a conclusão das atividades do ONEESP.

Tanto para as buscas dos artigos quanto para as dissertações e teses, utilizei os seguintes descritores e/ou palavras-chave: ensino colaborativo; ensino colaborativo na educação infantil; coensino; e coensino na educação inclusiva. Fiz uso dos seguintes recursos: computador, editor de textos Word e Internet.

Para análise dos dados de artigos, dissertações e teses, criei um banco de dados contendo as seguintes características das publicações selecionadas: nome da revista, Qualis, título, nome dos autores, ano da publicação, objetivo da pesquisa, método/metodologia adotado(a) e considerações finais/conclusão. Fiz a mesma coisa com as dissertações e teses. Criei um banco de dados contendo as características das pesquisas selecionadas: nome(s) dos autores, ano da publicação, universidade, objetivo da pesquisa, método/metodologia adotado/a e considerações finais/conclusão. Os dados também foram coletados e analisados.

A investigação resultou em 31 artigos sobre coensino, dos quais 4 foram relevantes para a pesquisa por abordarem o tema coensino na educação infantil. Localizei 9 dissertações de mestrado; porém só duas foram relevantes. Em relação às teses de doutorado, encontrei duas sobre coensino, as quais estavam relacionadas à temática de interesse. Confirmei, portanto, que a literatura científica revela escassez de pesquisas acerca desse serviço de apoio à inclusão escolar.

Diante desses dados, o objetivo do segundo estudo foi analisar as contribuições do coensino – professores da educação regular e especial – para a inclusão de alunos PAEE na educação infantil. Especificamente, busquei levantar e analisar informações sobre a percepção das professoras sobre o coensino no processo inclusivo de alunos na educação infantil; identificar os alunos com atraso no desenvolvimento da linguagem; levantar e analisar informações sobre as necessidades e potencialidades dos alunos PAEE na visão dos pais; e analisar os elementos do coensino que contribuem para o processo inclusivo no cotidiano da sala de aula comum.

Usei uma abordagem metodológica mista de forma a combinar aspectos quantitativos e qualitativos. Utilizei técnicas quantitativas quando recorri a pré-testes e pós-testes por meio do Inventário Portage Operacionalizado (IPO) – e qualitativas, expressas por meio de anotações em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e fichas de autoavaliação. Dessa maneira, a abordagem mista permitiu abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco do estudo ao permitir à pesquisadora utilizar a técnica da triangulação dos

dados (Triviños, 2009) para que a visão não fosse limitada, e o resultado ficasse restrito a uma única perspectiva.

Quanto ao tipo de pesquisa, escolhi a investigação-ação por se tratar de uma metodologia de investigação que pretende melhorar a prática nos diferentes campos de ação (Elliott, 1991). O estudo remeteu, portanto, ao melhoramento das práticas docentes visando à parceria colaborativa entre as professoras do ensino regular e da educação especial, a fim de contribuir para o processo de inclusão da criança público-alvo na educação infantil.

Participaram da pesquisa a pesquisadora enquanto professora da educação especial, duas professoras de sala de aula comum do ensino regular, uma aluna com DI, um aluno com TEA, dois alunos com atraso no desenvolvimento e pais dos alunos PAEE participantes. A pesquisa foi desenvolvida em duas turmas de alunos de uma escola particular que é parte integrante de um Centro Universitário localizado em um município de pequeno porte na Região Metropolitana de Campinas, estado de São Paulo. Os instrumentos que utilizei foram o Protocolo de Diário de Campo; questionário; entrevista; guia de planejamento de ação cooperativa (MAPA); ficha de autoavaliação; folha de registro (IPO).

Nas entrevistas, usei um gravador de voz, uma máquina fotográfica durante as observações, intervenções, aulas e oficinas, bem como computador, impressora, cartuchos de tinta, *scanner*, papel sulfite, cartão e *Kraft*, agenda, calculadora, lápis, caneta, borracha e objetos lúdicos.

No percurso de análise dos dados com os participantes do estudo, tomei como referência a obra de Bardin (2011) para análise de conteúdo. Adotei a técnica por estar fundamentada na abordagem qualitativa e por favorecer a percepção mais apurada dos discursos contidos nas respostas das entrevistas, da autoavaliação, do MAPA e dos registros de cenas observadas e registradas em diário de campo. Organizei as informações em categorias.

Também realizei a análise quantitativa dos resultados obtidos nas aplicações de pré-teste e pós-teste do IPO. Apresentei os dados estatísticos em forma de gráficos mediante cálculo percentual do desempenho individual por aluno, sendo que o número de acertos das questões foi multiplicado por 100 e dividido pelo número total de questões. Analisei o desempenho da turma por questão, sendo que o número de alunos que acertaram a questão foi multiplicado por 100 e dividido pelo número total de alunos da turma. A partir disso, fiz a comparação e análise dos gráficos que representam desempenhos individuais dos alunos antes e após o período de intervenção. Também comparei e analisei os gráficos que representam o desempenho da turma por questão no pré-teste e pós-teste. Os resultados revelaram avanço no desenvolvimento na área da linguagem de 70,5% dos alunos da turma A e 83,3% dos alunos da turma B.

O vínculo de confiança entre as professoras do ensino regular e especial se estabeleceu de maneira que ambas as professoras passaram a dirigir e avaliar situações de ensino-aprendizagem sem constrangimentos, em sintonia de pensamento e nível colaborativo

na instrução dos alunos. Na visão das professoras do ensino regular, o trabalho foi enriquecedor e trouxe benefícios tanto para os alunos PAEE quanto para os demais. Elas declararam que houve ampliação de seus conhecimentos e reconheceram a importância das habilidades de comunicação e empatia para a atuação no trabalho em conjunto.

A comunicação – compreender e ser compreendido – foi o elemento que tanto os pais quanto os professores de alunos PAEE apontaram como necessidade de seus filhos/alunos. Foi possível observar que as práticas de coensino entre as professoras do ensino regular e da educação especial contribuíram para que os alunos PAEE participassem das atividades planejadas a partir do currículo escolar na sala de aula comum. Os resultados da pesquisa sinalizaram, portanto, para a importância da difusão do conhecimento sobre o coensino em formação continuada de professores para a atuação em parcerias colaborativas na educação infantil.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

As disciplinas do programa de MPE, cada qual com suas exigências de apresentações orais, escrita de textos acadêmicos reflexivos, projetos de aplicação prática do conhecimento, leituras, socialização de conhecimento, discussões, partilha de saberes docentes e discentes, constituíram férteis oportunidades para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, de pesquisa e de prática educacional.

Os professores dos componentes curriculares – Educação na Contemporaneidade: Políticas, Concepções e Práticas; Práticas Educacionais no contexto da Educação Integral; Currículo: Tendências Atuais; Escola, Sociedade e Inclusão do Aluno, Seminário de Orientação de Pesquisa e Seminário de Formação Docente para a Educação Básica – por meio de metodologias ativas, articularam teoria e prática, proporcionando leitura da realidade escolar à luz de produções científicas. Ao lançarem desafios, os professores do mestrado incentivaram a busca por conhecimento. Dessa maneira, contribuíram para o rompimento de paradigmas e ampliaram perspectivas relacionadas aos temas educacionais.

Ao cursar as disciplinas presenciais, pude conviver e estabelecer vínculos de amizade com diversos profissionais: dentista, fonoaudióloga, veterinário, engenheiro civil, teólogo, administrador, advogada, contadora, pedagogos, gestores educacionais e professores de diversas áreas que contribuíram para a minha formação por seus saberes, reflexões, pontos de vista, no processo de construção do conhecimento.

Durante todo o período de investigação sobre o coensino como professora da educação especial/pesquisadora, tive a oportunidade de aprender e lidar com questões de comportamento, currículo, instrução e avaliação de um grupo heterogêneo na sala comum. Diversas foram as contribuições da pesquisa. Destaco, no aspecto acadêmico, as competências de mestre que foram sendo desenvolvidas durante as etapas da investigação, com a elaboração do projeto de pesquisa que provocou reflexões sobre as questões éticas que envolvem pesquisa com

seres humanos. Ao buscar produções científicas, avistei bases teóricas que contribuíram para a ampliação do conhecimento e auxiliaram na organização e execução dos procedimentos de coleta, tratamento de dados e escrita da dissertação.

No aspecto profissional, o desenvolvimento da pesquisa permitiu o reconhecimento, a valorização do princípio que envolve o coensino, a saber, a colaboração, elemento indispensável em toda equipe de pessoas com objetivos comuns. Compreendi que, em meio aos desafios, quando os envolvidos unem esforços, encorajam-se e prestam auxílio mútuo, alcançam o êxito, mesmo que este seja um ponto na linha do horizonte. A perseverança promove a caminhada constante na direção dele.

Finalizo destacando o serviço de orientação presente em todas as etapas, do projeto à conclusão da pesquisa. Aprendi que conduzir estudantes no processo de aprendizagem é caminhar ao lado deles, oferendo o suporte necessário para sua autonomia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, v. 12, n. 1, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

CAPELLINI, V. L.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, 2012.

ELLIOT, J. **Action research for educational change**. Philadelphia: Open University Press, 1991.

FRIEND, M. *et al.* Co-Teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. **Journal of Educational an Psychological Consultation**, v. 20, p. 9-27, 2010.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. EdUfscar: São Carlos, 2014.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2.o sem. 1996, p. 1-5. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34607124/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf?AWSAccessKeyId=AKI AIWOWYYGZ5 3UL3A&Expires=1511761481&Signature=KE43RaULeFwWaYB%2 BJgqoIBML1Y0%3D&response-contentdisposition=inline%3B%20

filename%3DPES QUISA_QUALITA TIVA_CARACTERISTICAS_ USO.pdf. Acesso em: 26 nov. 2017.

SILVA, M. R. **Análise bibliométrica da produção científica docente do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da UFSCar**. 2004. Dissertação de Mestrado em Educação Especial — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. Tese de Doutorado em Ciências Humanas — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

Capítulo 12

O ORIENTADOR EDUCACIONAL COMO MEDIADOR

Lenita Kaufmann Loura

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza.

Para escolher o tema da minha dissertação, fui "obrigada" a parar, refletir e recordar minha carreira acadêmica. Em minha juventude, estudar não era o meu ponto forte; antes, era um desafio, pois eu estudava e não tinha o retorno que esperava. Apesar disso, meus pais sempre me incentivavam e diziam que — já que eles não haviam tido essa oportunidade — eu seria *obrigada* a estudar. Esse seria seu legado para os filhos. Assim, escolhi fazer o curso de magistério no ensino médio.

Aproveitei a oportunidade e fiz, depois disso, o curso de Pedagogia que oferecia várias habilitações, entre as quais escolhi as seguintes: Administração Escolar do 1º e 2º Graus, Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau, Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Orientação Educacional. Durante os estudos, tive o privilégio de ser auxiliar de algumas professoras nas séries do Ensino Fundamental I e, principalmente, de ser a secretária da orientadora educacional da faculdade, minha professora das disciplinas na habilitação de Orientação Educacional. Essa última experiência foi uma oportunidade ímpar e enriquecedora.

Tive a satisfação de cursar a faculdade na mesma rede de ensino onde trabalho desde o início da minha carreira profissional na área educacional. Além disso, recebi a oportunidade de exercer as funções de professora, coordenadora pedagógica, orientadora educacional, diretora e coordenadora local, o que proporcionou novas aprendizagens e experiências marcantes em minha vida.

Em formação continuada, cursei duas especializações, uma na área de Psicopedagogia e a outra, em Métodos e Técnicas de Ensino. Durante os anos de trabalho, enfrentei e superei muitos conflitos e desafios, que me ajudaram em meu amadurecimento e enriquecimento profissional e pessoal. Nessas vivências enriquecedoras, algumas vezes me "pegava" pensando na ideia de aprofundar meus estudos, uma ideia que minha família também apoiava. Em meu trabalho, fui informada sobre o programa de Mestrado Profissional em Educação do Unasp e fiz a divulgação junto às nossas unidades escolares.

Certo dia, um amigo me procurou para dizer que tinha enviado a documentação para o e-mail de inscrição no mestrado, sem obter nenhuma resposta. Assim, entramos em contato com a secretaria do mestrado para saber o que havia acontecido. Esse contato no último dia me incentivou a também realizar minha inscrição. Fiz a prova e fui aprovada, mas precisei fazer muitos ajustes para acomodar as exigências do trabalho, estudo e família.

A escolha de um tema de estudo resultou da troca de ideias com minha coordenadora geral. Desejávamos um tema com relevância para a Rede de Escolas de Ensino Particular (REEP) em que trabalho e onde realizaria a pesquisa, sendo que essa rede possui orientadores educacionais (OE) na equipe administrativa de suas unidades escolares. Embora hoje eu não exerça a função de OE, sempre reconheci a importância desse profissional nas escolas onde trabalhei. Entretanto, ao vivenciar a realidade da atual formação do pedagogo e considerar a não obrigatoriedade de sua figura nas instituições de ensino, refleti sobre

os desafios existentes diante das mudanças na sociedade pós-moderna que impactam a escola. Devido à exposição excessiva dos alunos aos estímulos diversos das TICs, o OE precisa enfrentar problemas como *bullying*, automutilação, ansiedade, depressão e outros. Nesse contexto, formulei as seguintes indagações: a presença do OE na escola é importante? Em que aspectos o OE pode contribuir para a formação dos alunos? Quais são os desafios atuais do OE? Qual é a percepção que o OE demonstra em relação à opinião dos pais, alunos e professores com respeito a sua atuação? Desse modo, aproveitei a oportunidade para recordar, aprimorar e explorar meus conhecimentos teóricos sobre o OE e, através de entrevistas, analisar as percepções dos orientadores educacionais e dos professores da REEP.

A PESQUISA

Para conhecer as percepções dos educadores sobre a atuação do OE no contexto escolar, selecionei como objetivo geral: analisar a atuação do OE no contexto da REEP a partir das percepções dos orientadores educacionais e dos professores. Os objetivos específicos foram os seguintes: caracterizar o perfil do OE na REEP, por meio de inquérito de questionário; identificar os desafios atuais do OE na REEP; conhecer as percepções dos professores e dos orientadores educacionais acerca da atuação do OE na REEP; e elaborar uma proposta de formação continuada para os orientadores educacionais da REEP.

Em geral, o OE também trabalha junto às famílias de estudantes, como uma espécie de mediador entre estudantes, docentes e pais, pois entende que o ambiente familiar influencia diretamente na formação da personalidade de estudantes e, consequentemente, em seu comportamento. Sendo assim, Fraga (2009) afirma que devemos enaltecer o papel do OE, pois esse profissional é fundamental para uma adequada relação entre família, escola e comunidade. Ele tem como prioridade favorecer um ambiente escolar agradável, tornar a permanência nele prazerosa, a fim de convertê-lo em um porto seguro nas diversas situações de insegurança.

Monteiro (2011) relata a importância do OE no contexto escolar como responsável por mediar os problemas discentes, bem como as dificuldades da comunidade escolar, auxiliando-os em seu autoconhecimento e suas relações dentro e fora da escola. Branco (2018) ressalta, por sua vez, que o OE tem uma atuação ampla junto a estudantes, docentes e toda a comunidade escolar, já que busca prover auxílio para a vida acadêmica discente. O OE tem como uma de suas finalidades preparar o alunado para o exercício da cidadania e da profissão como sujeitos autônomos. Semelhantemente, Seabra e Oliveira (2017) consideram que o OE é um profissional que deve "aliviar" as tensões que vão além da sala de aula, em sua atuação responsável para com o alunado, escola, família, comunidade e sociedade.

Com o propósito de corresponder aos objetivos do estudo, a natureza da pesquisa foi qualitativa, dentro do paradigma interpretativo-descritivo, na busca pela compreensão do fenômeno humano. Coutinho

(2005) afirma que os estudos qualitativos com base no paradigma interpretativo da investigação educativa abrangem todos os casos em que as preocupações do investigador se orientam para a busca de significados pessoais, para o estudo das interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes no processo de ensino e aprendizagem. Assim, Flick (2009, p. 20) afirma que "a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida". De fato, o paradigma interpretativo supõe a imersão do pesquisador no objeto de investigação para poder captá-lo em sua realidade concreta, cultural e histórica, na medida em que dela participa, não formulando generalizações, mas vivenciando a realidade (Mogarro; Pires, 2016).

Os participantes foram alcançados por meio de um questionário tripartite enviado aos 112 orientadores educacionais, que receberam a indicação de acesso ao link do questionário eletrônico do *Google Forms* pelo correio eletrônico. Já os participantes das entrevistas foram selecionados em função das regiões administrativas às quais pertenciam e de acordo com a conveniência territorial. Onze orientadores educacionais e onze professores da Educação Básica participaram da entrevista semiestruturada, em um total de vinte e dois participantes.

A escolha do instrumento para a coleta de dados foi determinada pela caracterização das perguntas voltadas diretamente para os profissionais. Assim, através de contato eletrônico e via celular com as coordenadoras de campo das regiões administrativas da REEP, foram obtidos os contatos telefônicos e eletrônicos dos educadores que

participaram da pesquisa. O *link* do instrumento foi disponibilizado por meio de *e-mail* para cada OE da REEP. A utilização do meio eletrônico para a aplicação da pesquisa através do questionário foi viável, pois permitiu atingir a todos os profissionais da rede, e possibilitou a análise de um perfil de OE mais abrangente. Dos 112 orientadores vinculados à REEP sob estudo, 65 participaram da pesquisa.

Além do questionário, foram utilizadas também as entrevistas semiestruturadas, que foram feitas entre os meses de junho e agosto de 2019, por meio eletrônico e de modo presencial. As entrevistas, em geral, duraram aproximadamente 30 minutos e foram gravadas por áudio e transcritas em seguida. Buscou-se um ambiente seguro e tranquilo para o contato da entrevistadora com os entrevistados.

O questionário foi o primeiro instrumento de coleta de dados aplicado aos participantes. O instrumento teve três partes: uma primeira parte para caracterizar o perfil dos orientadores educacionais; uma segunda parte para averiguar a experiência do OE no contexto escolar; e uma terceira parte para recolher informações sobre sua autoavaliação profissional. Como dito anteriormente, além do questionário aplicado aos participantes, fez-se o uso de entrevistas como mais uma fonte de informação. Essa escolha está fundamentada no fato de que a entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados muito utilizada nas ciências sociais:

> O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista

> social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações (Gaskell, 2005).

As entrevistas semiestruturadas seguiram o roteiro autorizado e adaptado por Fontes (2011) a fim de recolher, de forma exaustiva, as informações acerca da atuação dos orientadores educacionais e docentes. Nas entrevistas aos educadores, identificaram-se objetivos mais direcionados a cada um respectivamente. O objetivo foi percepcionar sua opinião frente à realidade vivenciada, no que tange ao modo como veem a presença do OE na comunidade escolar a que pertencem.

Relativamente à análise de conteúdo, seguiu-se a metodologia de Bardin (2011), que constitui

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 48).

Trata-se de uma técnica refinada, que exige dedicação, paciência e tempo do pesquisador, o qual tem de se valer da intuição, imaginação e criatividade, principalmente na definição das categorias de análise. De acordo com Freitas, Cunha e Moscarola (1997), para se obter tanto rigor quanto qualidade nos resultados, a disciplina, perseverança e meticulosidade são essenciais na análise do conteúdo.

A análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas foi realizada com o apoio do software *WebQDA* que possibilitou, por meio dos seus elementos estruturais (fontes, codificação e questionamentos), "editar, visualizar, interligar e organizar os documentos" (Neri de Souza; Costa e Moreira, 2011, p. 20). Essa avaliação colaborou com a técnica de Bardin (2011), a qual respeita as etapas de pré-análise, exploração do material coletado e tratamento dos resultados. Foi usado o sistema de classificação numa árvore de categorias e subcategorias de análise. As categorias e subcategorias foram definidas com base na revisão da literatura sobre o OE que delinearam as perguntas do roteiro das entrevistas.

Respeitaram-se as três etapas de análise. A pré-análise do material com os dados coletados por meio das entrevistas contribuiu para sua organização. Realizaram-se, então, leituras flutuantes para domínio dos conteúdos e para a constatação de sua pertinência, durante as quais buscou-se, além disso, uma reflexão sobre as categorias e subcategorias das dimensões de análise. A segunda etapa se voltou para a estruturação hierárquica das categorias de análise. Em seguida, realizaram-se as codificações das unidades de texto com o número de referências por palavras ou frases nas respectivas categorias e subcategorias. A última etapa correspondeu às inferências e interpretação dos dados coletados segundo as quais foram feitas as codificações, ilustradas por meio de frequências e gráficos.

A apreciação dos dados foi de grande relevância para a pesquisa, pois forneceu subsídios relacionados ao problema-base da

investigação. Os resultados foram interpretados de maneira ampla, conforme os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos e conforme recomendação da metodologia (Gil, 1999). A análise quantitativa e descritiva da pesquisa teve a finalidade de caracterizar o perfil dos orientadores educacionais da REEP sob estudo com o apoio do *software* SPSS, versão 20, pacote estatístico de análise, produzido pela International Business Machines Corporation (IBM).

Com o intuito de caracterizar o perfil dos orientadores educacionais da REEP em estudo, selecionaram-se alguns atributos pertinentes para análise, como sexo, faixa etária, especialização, tempo de experiência, tempo de atuação na escola atual e sua atuação como mediadores junto aos discentes, docentes, equipe administrativa e famílias. Em relação à categoria sexo, dos 65 respondentes ao questionário, 61 eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Assim, conclui-se que 93,8% dos profissionais que atuam na REEP na função de OE são mulheres. No que diz respeito à idade dos participantes, observou-se uma maior incidência (40%) no grupo da faixa etária entre 36 a 45 anos, e uma mínima percentagem na faixa etária de mais de 55 anos (1,5%). Desta forma, vê-se que a maioria (aproximadamente 80% dos orientadores educacionais da REEP) pertencia à faixa etária entre 36 e 55 anos, o que levou à conclusão de que eram profissionais com vivência e certo amadurecimento físico e intelectual.

Quanto ao tempo de experiência na função de OE, o maior índice entre os participantes estava na faixa de quatro a sete anos de experiência (n=22), com 33,8%. Vinte porcento dos participantes

(n=13) pertenciam à faixa de um mês a seis meses de experiência. Por isso, concluiu-se que havia um número significativo de orientadores educacionais que eram novos na função. Com relação ao tempo de atuação como OE na escola atual, verificou-se que houve mais frequência no tempo de um a seis meses, mas a frequência de 13 meses a dois anos era também significativa. Portanto, 72,3% dos orientadores educacionais da REEP estavam trabalhando na escola atual entre um mês a dois anos. Essa realidade sugere que a havia uma intensa rotatividade dos profissionais.

Usou-se a escala de Likert para as respostas dadas pelos orientadores educacionais às perguntas fechadas. Essas respostas indicaram que os orientadores educacionais tinham a consciência de que sua atuação contribuía para a mediação junto ao alunado no contexto escolar: 96,9% dos entrevistados concordaram que a atuação do OE como mediador junto ao alunado favorecia o seu processo de adaptação ao ambiente escolar; 98,4% concordaram que essa atuação contribuía também para a formação de hábitos de estudo; 98,5% entendiam que essa atuação era importante para o trabalho de recuperação e para a conscientização discente de suas potencialidades. Entretanto, sua atuação em relação à área profissional junto ao alunado não estava bem definida pois, de acordo com os resultados, todas as atividades nessa área ficaram numa percentagem entre 12% e 18% na escala. Além disso, houve discordância em relação à atuação do OE como mediador junto aos professores e à equipe administrativa. Então, é importante considerar os benefícios da atuação do OE no

acompanhamento e na assistência ao alunado em relação ao seu autoconhecimento, ajustamento e aperfeiçoamento para alcançar melhores resultados.

Os resultados em relação à atuação do OE como mediador em auxílio aos professores e equipe administrativa revelaram que 100% concordavam que é necessária a participação de toda a equipe para identificar os problemas do alunado. No entanto, 10,8% estavam inseguros se deveriam realizar reuniões com professores para discutir as necessidades específicas das classes ou de estudantes.

A unanimidade quanto à importância de toda a equipe se envolver no conhecimento e no auxílio aos alunos com dificuldades e necessidades individuais sugere que os participantes consideravam que o trabalho unificado dos professores e da equipe administrativa com o OE proporcionaria maiores oportunidades aos alunos de ajustamento, aperfeiçoamento e desenvolvimento de suas potencialidades.

Na análise em relação à atuação do OE como mediador na família, os resultados evidenciaram que 96,9% dos respondentes consideravam que faziam a orientação e acompanhamento dos pais dos alunos que tinham dificuldades especiais. Os dados também mostraram que 90,8% também concordaram que eram responsáveis por estudar com a família meios para melhorar o relacionamento familiar entre pais e filhos. Diante dessa realidade, nota-se, na percepção dos participantes, a relevância da atuação do OE junto à família, com o intuito de conhecer a história do aluno e suas necessidades individuais, bem

como para saber se haveria algumas especificidades em relação ao seu desenvolvimento integral.

Os orientadores educacionais demonstraram consciência da ideia que os alunos possuíam em relação ao seu papel — ser o amigo deles para qualquer hora, ter abertura para recebê-los sem preconceito ou burocracias, priorizar a solução ou amenização de seus problemas. Portanto, a pesquisa mostra que o OE é "peça" fundamental na escola, pois desempenha papel importante nas relações interpessoais, mediando e auxiliando a adaptação discente ao contexto escolar junto aos colegas, professores e, se necessário, junto à família, sendo o promotor do bem-estar de todos os envolvidos.

Após as considerações relatadas quanto às opiniões dos orientadores educacionais e dos professores entrevistados, a análise sugere que a presença desse profissional pode fazer a diferença na vida dos alunos, por sua atuação e comprometimento, bem como na atuação dos professores e no envolvimento dos familiares. O OE contribui, portanto, para o ajustamento discente ao ambiente escolar e, principalmente, para o desenvolvimento integral dos alunos e a superação de seus desafios, dificuldades e frustrações.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A participação no MPE no Unasp me oportunizou o contato com professores competentes e inovadores. Suas metodologias e estratégias

diferenciadas incentivaram e despertaram a busca pelo "desconhecido", através das pesquisas, trabalhos em grupo, leituras e mais leituras, desvendando autores que até então não faziam parte do meu cotidiano.

A pesquisa recordou os "papéis" já desempenhados pelos orientadores educacionais e os desafios vivenciados, além de aprofundar e ampliar meus conhecimentos. Após meus estudos no MPE, estou tendo a oportunidade de exercer a função de OE de estudantes desde a Educação Infantil até o 5º ano. O MPE foi importante para me dar mais segurança e direcionamento na realização dessa importante tarefa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANCO, L. S. A. O papel do orientador no contexto escolar. **Caderno Humanidades em Perspectivas**, v. 2, n. 2, 2018.

COUTINHO, C. P. **Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal**: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas Lenita Kaufmann Loura . Monografias em Educação. Braga: CIED – Universidade do Minho, 2005.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Editora Artmed: Porto Alegre, 2009.

FONTES, G. C. **As concepções de alunos, professores e família sobre o papel da orientação educacional na escola**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, DF. 2011.

FRAGA, V. B. **O Orientador educacional e a mediação família-escola-comunidade numa perspectiva transdisciplinar**, 2009.

FREITAS, H. M. R., CUNHA, M. V. M., JR., & MOSCAROLA, J. (1997). Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, v. 32, nº 3, p. 97-109.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MOGARRO, M. J.; PIRES, G. R. O. Formação contínua de professores: Brasil e Portugal. **Jornal Jorsen**, v. 19, n. 1, p. 510-514, 2016.

MONTEIRO, A. K. T. S. **Orientação educacional**: mediação das relações e da mudança na escola. 2011. Monografia de Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica — Universidade Cândido Mendes, Duque de Caxias, 2011.

SEABRA, R. C. F. F.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Adolescentes em atendimento socioeducativo e escolarização: desafios apontados por orientadores educacionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 639-647, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111144.

SOUZA, F. N.; COSTA, A. P.; MOREIRA, A. Questionamento no processo de análise de dados qualitativos com apoio do software webQDA. **Eduser** – Revista de Educação, [S.l.], v. 3, n. 1, dec. 2016. ISSN 1645-4774. Disponível em: 136 https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/28. Acesso em: 03 set. 2024.

Capítulo 13

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A QUESTÃO AFRO-BRASILEIRA NA ÓTICA DA GESTÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO BÁSICO EM CUIABÁ

Leonelson Dias da Silva

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Germana Ponce de Leon Ramirez.

A jornada da vida é realmente como uma longa estrada. Em cada curva, subida ou descida se vislumbra um cenário que ensina muitas lições. Sou Leonelson Dias da Silva, nascido em Cáceres, uma cidade do interior do Mato Grosso, hoje com aproximadamente 90 mil habitantes. Gosto muito desse lugar, que foi meu berço de aprendizado, minha base e meu esteio. Ainda estão lá as pessoas que me apoiaram e que deram tanto de si para que hoje eu pudesse ser o que sou. Cresci no meio adventista, tanto igreja como escola, no qual tive minha primeira oportunidade profissional, como *office-boy*, um menino de escritório. Foi nesse ambiente que tive minhas primeiras experiências com as questões administrativas das práticas educacionais e religiosas.

Posteriormente, tive a oportunidade de ir para o Instituto Adventista Paranaense (IAP), um colégio interno. Ali concluí o Ensino Médio e minha primeira graduação. Finalizando essa primeira etapa, fui contratado para servir na administração de uma instituição educacional no estado de Santa Catarina. No período de dois anos que fiquei em São José, aproveitei para cursar minhas duas pós-graduações *lato sensu* em Gestão Educacional e Administração. Nesse contexto, minha vida deu um giro de 180º. Diante de alguns incentivos fui morar em Belém do Pará, onde tive o privilégio de cursar Teologia. No período em que estive em Belém, na Faculdade Adventista da Amazônia (Faama), me casei e trabalhei naquela instituição.

Em 2015, recebi o convite para trabalhar no Mato Grosso, onde estive por um período de dois anos na área pastoral. Em 2017 passei a pensar na possibilidade de dar continuidade aos meus estudos,

optando por um mestrado na área educacional. Na busca pela universidade onde realizaria mais este sonho, decidi ir ao Unasp e, graças a Deus, consegui passar nas provas. No mestrado, enfrentei o desafio de direcionar o projeto para a área da diversidade étnico-racial por recomendação da professora Germana Ramírez. Seguimos nessa linha de pesquisa, pela qual me apaixonei. De fato, lidei com os grandes debates da sociedade atual e, no desenvolvimento da pesquisa, fortaleceu-se em mim a ideia de que ela precisava ser mais valorizada com apoio institucional e governamental.

O plano inicial para a pesquisa era buscar informações sobre a questão étnico-racial, a partir de instituições públicas e particulares. Cheguei à conclusão, porém, juntamente com a orientadora, de que seria um trabalho bem mais complexo por conta das linhas acadêmicas apresentadas pelas escolas. Decidi que faria a pesquisa num colégio confessional na região de Cuiabá que atende uma clientela de classe média. Esse colégio tem como visão o ideal de educação integral e oferece um ensino que visa a formação de cidadãos prontos para lidar com as mudanças, dispostos a ser participativos e autônomos, e cujas atitudes sejam solidárias e respeitosas em relação às diferenças.

A pesquisa partiu da proposta de observar como a gestão educacional desenvolve suas ações em consonância com a Lei 10.639/2003, cujo objetivo é normatizar as práticas pedagógicas inclusivas nas instituições de ensino quanto aos aspectos étnico-raciais, de forma que essas práticas estejam em todas as estratégicas educativas da instituição. Ou seja, o objetivo da pesquisa era perceber se as ações estavam acontecendo e se

elas realmente eram efetivas no processo de inclusão étnico-racial no ensino do colégio.

A Lei 10.639/2003 obriga o ensino sobre a história da África, a cultura afro-brasileira e os povos indígenas no Ensino Básico. Sua implementação está, porém, longe de ser real. Primeiramente, o próprio conhecimento da lei é muito raso no ambiente escolar. Há a diretriz, mas as ações ainda estão muito voltadas somente para as datas do calendário anual, como a comemoração do Dia da Consciência Negra e do Dia do Índio. Há, portanto, um longo caminho até que se alcance o real objetivo que é a valorização da diversidade étnico-racial, afro-brasileira e indígena, como parte importante na história tanto da África quanto do Brasil. Por isso, fica evidente a importância que as instituições educacionais deveriam ter quanto à conscientização das políticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-cultural existente no Brasil.

A PESQUISA

A pesquisa se preocupou com uma reflexão de âmbito escolar, a fim de tornar mais acessível, no processo de aprendizado, a história afro-brasileira e sua influência marcante no desenvolvimento do Brasil, levando em consideração a necessidade de questionar as ações atuais e propor formas mais adequadas de cumprir a lei 10.639/2003 no caso das instituições que não estivessem sendo sensíveis a essa proposta.

A pesquisa considerou algumas propostas pedagógicas de instituições de ensino em Cuiabá (MT), cujas diretrizes procuravam apenas suprir necessidades mercadológicas como passar no vestibular ou na prova do Enem. O objetivo era verificar a questão afro-brasileira na ótica da gestão de uma instituição de Ensino Básico em Cuiabá para entender como o trabalho da gestão se desenvolve diante das implicações das questões afro-brasileiras no âmbito escolar. Pretendeu-se identificar a postura da gestão escolar frente às necessidades de conscientização quanto à diversidade étnica e cultural na instituição de ensino privado. Isso possibilitaria uma reflexão, com base em Munanga (2015), Gomes (2011) e Silva (2017), sobre o avanço necessário para que os gestores escolares contribuam para a diversidade étnica e cultural em toda a comunidade escolar.

Para a coleta de dados, recorreu-se à entrevista semiestruturada da qual participaram quatro gestores que ocupavam as seguintes funções: vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional e secretária. Para Trivinos (1987), a entrevista semiestruturada possibilita a descrição e a explicação dos fenômenos analisados para sua melhor compreensão, especialmente quando o pesquisador é atuante no processo de coleta de informações.

O projeto de pesquisa foi, por isso, submetido ao CEP por meio da Plataforma Brasil e o parecer de aprovação recebeu o número 2.674.163. Antes da aplicação da entrevista, cada entrevistado assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para registro da entrevista, recorreu-se a um gravador de voz. Além disso, cada gestor

recebeu explicações sobre a proposta da pesquisa. Foram tomadas precauções para que não houvesse qualquer tipo de constrangimento durante a aplicação da entrevista e para que se garantisse discrição na identificação dos entrevistados.

Para a análise dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo de Bardin (2016), que detalha a necessidade de determinar os componentes de exploração do material com leituras flutuantes do *corpus* das entrevistas. Numa fase inicial, há espaço nessa metodologia para que a intuição contribua na organização de forma não estruturada dos aspectos importantes para as análises seguintes. Esse procedimento chama a atenção para os pontos fracos e fortes da gestão educacional quanto à ênfase cultural e social afro-brasileira e indígena na metodologia de ensino. Para isso, realizou-se a leitura flutuante das entrevistas sob análise com a finalidade de compreender a fala dos gestores. Procedeu-se, então, uma categorização de unidades de registro do tipo temático, segundo Bardin (2016).

Dessa maneira, identificou-se na fala dos sujeitos da pesquisa uma necessidade de maior conhecimento acerca da regulamentação da lei que torna obrigatório o ensino sobre as relações étnico-raciais. A pesquisa também revelou uma real necessidade de proporcionar ao corpo discente uma relação em que todos conheçam o seu valor e sua importância para a sociedade. É preciso, portanto, que a prática pedagógica se desenvolva sob uma gestão escolar mais consciente e preparada e, por conseguinte, mais envolvida no combate às ações discriminatórias e na formação de um pensamento crítico sobre as questões étnico-raciais.

Necessita-se, além disso, de um melhor preparo para lidar com as ações discriminatórias. Deve-se realizar um planejamento específico que visem às mudanças. A análise das declarações dos gestores identificou, ainda, expressões que reafirmam a necessidade que têm de avançar no conhecimento e aprimoramento das políticas pedagógicas, se elas pretendem mesmo alcançar mudanças positivas na forma de pensar e agir diante das ações discriminatórias nos espaços educacionais.

Uma postura de enfrentamento da discriminação institucional por parte da gestão na pessoa do(a) diretor(a), orientador(a), secretário(a), juntamente com a comunidade escolar, poderá fazer a diferença no processo de minoração da desigualdade social e racial, tornando o ambiente escolar acessível a todos.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A participação no Mestrado Profissional em Educação (MPE) oferecido pelo Unasp me proporcionou uma experiência ampla. As aulas foram ministradas por professores preparados, que me ajudaram a pensar de maneira crítica sobre o cenário educacional e proporcionaram — por meio de trabalhos, seminários, atividades em grupo e pesquisas — conhecimento relevante sobre os variados temas envolvidos no processo da educação.

Eu tive a oportunidade de discorrer sobre temas que não faziam parte da minha realidade. Dessa forma, o MPE me deu a oportunidade

de submeter e apresentar trabalhos nos seguintes eventos: I Congresso de Pós-graduação Profissional em Educação e II Simpósio de Educação Inclusiva do ABCDMRR em São Caetano do Sul (SP), em 2017; III Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, em Brasília (DF), em 2018.

A participação em eventos e em debates, no decorrer do curso, me fez enxergar a vida sob uma nova perspectiva, principalmente em relação às práticas pedagógicas, formação do professor e gestão escolar. Novas oportunidades foram simplesmente surgindo. Enquanto trabalhava como orientador educacional, fui convidado para ser gestor de gabinete na câmara municipal de Cuiabá (MT) em 2018. No ano seguinte (2019), passei a ocupar o cargo de coordenador pedagógico de uma instituição particular também em Cuiabá. No mesmo ano, aceitei ir a Santa Catarina para trabalhar como preceptor em uma instituição de ensino de regime de externato e internato com 750 alunos, situada em Araquari.

Continuo como coordenador pedagógico da mesma instituição de ensino em Santa Catarina. Posso dizer, portanto, que cursar o MPE me proporcionou crescimento e mudança. Foi como se a janela da vida se abrisse para que eu pudesse vislumbrar as possibilidades que ela oferece. As portas se abriram e hoje posso contribuir diretamente com o desenvolvimento da área educacional no nível e no lugar onde passei a atuar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. RBPAE – v. 27, n. 1, p. 109–121, jan./abr. 2011.

MUNANGA, K. (org.) **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC, 2005.

SILVA, M. S. P. A Pedagogia da Retomada: decolonização de saberes. **Articulando e Construindo** *Saberes*, v. 2, n. 1, p. 204–216 , 2017. Disponível em: https://doi.org/10.5216/racs.v2i1.49013. Acesso em: 03 set. 2024.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Capítulo 14

A TECNOLOGIA DIGITAL COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM ENTRE GERAÇÕES

Licie Stintia Fresta Lopes

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza.

Desde o Ensino Básico até o Ensino Superior, minha formação acadêmica se deu na Rede Adventista de Educação. Com a criação do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), comecei a pesquisar sobre sua proposta, analisei a grade curricular, o aspecto financeiro e as linhas de pesquisa. Com isso, meu interesse foi despertado, principalmente pelas opções de linhas de pesquisa. Então, no segundo processo seletivo, me inscrevi e passei.

Quando iniciei o MPE, eu trabalhava como orientadora educacional do Ensino Fundamental I e II numa escola da rede particular de ensino, e algumas situações do cotidiano foram chamando a minha atenção e causando indagações. Uma delas era sobre o relacionamento entre duas gerações distintas (professor e aluno) e suas dessemelhantes características, pois eu observava que essas diferenças ocasionavam certa discordância de pensamento e ação.

Sendo assim, me indagava sobre as estratégias que, no contexto do ensino e aprendizagem, poderiam ser utilizadas para que o hiato das gerações não fosse tão acentuado e não impedisse um aprendizado significativo. Esse questionamento me levou à pergunta: de que forma a aplicação prática de ferramentas tecnológicas contribui para a melhora do relacionamento entre as gerações no contexto da aprendizagem de alunos do 7º e 8º anos?

A PESQUISA

A escola onde desenvolvi o estudo está localizada em Artur Nogueira, na Região Metropolitana de Campinas, no estado de São Paulo, e faz parte de uma rede particular de ensino. Participaram do estudo 50 alunos de duas turmas matutinas do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II e dois professores (um da disciplina de História e outro de Geografia). As duas turmas ficavam na mesma unidade de ensino, cuja escolha se deu por conveniência, uma vez que se localizava em região próxima à residência da pesquisadora. Os critérios de inclusão para a definição das disciplinas e turmas que o estudo contemplaria foram os seguintes: (1) os professores das disciplinas serem imigrantes digitais; (2) as disciplinas serem da área das ciências humanas, com preponderância de aulas expositivas; (3) uma turma apresentar pouca participação nas atividades propostas pelos professores; e (4) a outra turma utilizar frequentemente recursos tecnológicos.

A pesquisa, de natureza qualitativa, seguiu o paradigma interpretativo-descritivo, com a finalidade de compreender o fenômeno sob estudo. Freitas e Jabbour (2011) afirmam que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o instrumento-chave para o desenvolvimento da proposta, e o ambiente da pesquisa precisa ser a fonte direta de dados. Nesse tipo de pesquisa, o investigador precisa observar, analisar e registrar as interações entre as pessoas e o meio (Freitas; Jabbour, 2011).

Para garantir a confiabilidade dos resultados, a pesquisa seguiu as indicações de Neri de Souza, Costa e Neri de Souza (2015a),

quando sugerem a revisão por pares das transcrições das entrevistas, a triangulação dos diversos dados obtidos dos variados instrumentos de coleta e a descrição transparente de todo o processo de pesquisa. No entanto, para confirmar a coerência do procedimento, utilizei o Quadro de Coerência Interna Geral da Investigação, que examina os principais tópicos que compõem uma pesquisa: a pergunta de partida, objetivo da pesquisa, o *corpus* de dados, os tipos de análise, as expectativas e as perguntas subsidiárias (Neri de Souza; Costa; Neri de Souza, 2015b).

O objetivo principal da pesquisa era verificar se as ferramentas tecnológicas contribuem para uma aprendizagem significativa, a despeito do conflito de gerações entre professor e aluno. Optei, portanto, por um estudo de caso que me proporcionaria o suporte necessário para uma análise aprofundada do fenômeno. Segundo Yin (2005, p. 32), o estudo de caso é "uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real".

Conforme ressaltam Peres e Santos (2005), há três pressupostos que requerem atenção na escolha do estudo de caso qualitativo: (1) uma postura flexiva e atenta às novas questões que possam aparecer durante o processo, pois o conhecimento está em constante processo de construção; (2) a multiplicidade de fontes, procedimentos e instrumentos para a coleta de dados, pois o caso envolve várias dimensões; e (3) a diversidade de visões, pois a postura do pesquisador precisa apresentar, eticamente, todas as evidências de sua análise, inclusive a descrição das situações e dos depoimentos dos participantes.

Os instrumentos selecionados para a coleta dos dados foram: questionário para caracterização do público-alvo; roteiros de entrevistas, usados antes da implementação da estratégia de aprendizagem (validados e autorizados pela orientadora da pesquisa em sua tese de doutorado pela Universidade de Lisboa, em 2013); guia de observação não-participante; roteiros de entrevistas com os professores, usados após a implementação da estratégia de aprendizagem.

O convite aos professores das disciplinas envolvidas foi feito em uma reunião presencial, durante a qual apresentei a proposta e os objetivos do estudo. Após sua aceitação, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para a participação dos discentes, os pais concordaram com o estudo e autorizaram a participação dos filhos. Assim, assinaram um termo de assentimento e o TCLE. Portanto, todos os participantes do estudo participaram voluntariamente.

Para a análise dos dados quantitativos obtidos do questionário de caracterização, usei o pacote estatístico SPSS para realizar a análise descritiva dos dados. Os dados qualitativos foram analisados com o apoio do *software* WebQDA, com base nas etapas de análise propostas por Bardin (2016). O questionário de caracterização com 25 perguntas foi aplicado aos participantes da pesquisa, com o intuito de caracterizar os alunos em sua familiaridade com as tecnologias. Os 50 participantes se dividiam em 22 meninas e 28 meninos, sendo que 74% estavam na faixa etária de 13-15 anos de idade.

Os resultados obtidos no questionário revelaram que as aulas preferidas dos alunos eram aquelas em que eles trabalhavam em grupo

(36%). No entanto, 24% dos alunos afirmaram preferir aulas nas quais utilizavam recursos audiovisuais e o professor os deixava participar ativamente. Por outro lado, 30% dos alunos relataram que a falta das tecnologias era a principal razão por que sentiam dificuldade para aprender, enquanto 28% reconheceram que não prestavam atenção na aula e 20% consideravam pouco interessante o assunto das aulas. Em termos de sua familiaridade com os recursos tecnológicos, a maioria (isto é, 39 alunos ou 78% dos participantes) respondeu que fazia uso semanal do computador ou *tablet* na escola, sendo que sete estudantes (14%) apontaram que utilizavam os recursos tecnológicos diariamente.

No caso dos professores das disciplinas de História e Geografia, fiz uma entrevista semiestruturada e presencial com cada um. As entrevistas foram gravadas na íntegra e seu objetivo foi conhecer a trajetória acadêmica dos docentes, sua familiaridade com as tecnologias e como enxergavam a nova geração. Foram 15 perguntas abertas, que revelaram a grande experiência dos professores, pois estavam no magistério há mais de 15 anos. Além disso, constatei que os dois professores eram imigrantes digitais. Diante da pergunta sobre as principais dificuldades para lidar com as novas gerações, os professores apontaram para a divergência de princípios e a ilusão da independência do conhecimento.

A proposta geral era verificar se as estratégias tecnológicas contribuíam para uma aprendizagem significativa. Os resultados obtidos mostram que os objetivos foram alcançados, pois as respostas dos alunos foram positivas, com 26 referências confirmando que as tecnologias contribuíram para sua aprendizagem significativa no

âmbito das atividades realizadas pelos professores com as turmas em sala de aula. Pode-se dizer, portanto, que a pesquisa confirmou, por meio dos resultados, que o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem contribui para uma aprendizagem significativa, colaborativa e criativa. Demonstrou-se também que a utilização das ferramentas tecnológicas no contexto escolar desenvolve no discente uma postura ativa no processo de aprendizagem e favorece a relação entre aluno e professor.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O MPE foi, com certeza, de grande valia, pois proporcionou-me intenso crescimento na vida pessoal, profissional e acadêmica. O diferencial do programa é justamente trazer a teoria para a prática e vice-versa. A pesquisa que desenvolvi me fez concluir que o uso prático e cotidiano das ferramentas tecnológicas nas metodologias de ensino — sempre com respeito pela diversidade cultural — levam a uma visão diferenciada no processo de ensino e aprendizagem.

O MPE me ajudou também a desenvolver autonomia, levando-me a uma posição ativa de aprendizagem para sair em busca de material, fazer leituras, discutir e analisar temas diversos. A cobrança do MPE quanto a um padrão científico nas atividades, com embasamento teórico, ensinou-me a defender e a registrar minhas ideias de forma

mais coerente. Isso fez com que minha linguagem, estrutura textual e pesquisa me motivassem a adquirir certo gosto pela escrita acadêmica e científica.

A relação entre professores e alunos sempre foi um diferencial na Rede Adventista de Educação. O MPE não fugiu a essa regra. De qualquer forma, o MPE teve grande impacto na minha prática profissional. Percebi que os temas que estávamos estudando eram relevantes para o meu cotidiano. Acabei colocando em prática muitas ideias que me surgiram durante a coleta de dados, pesquisa e análise. Isso comprova que o crescimento no âmbito educacional influencia de forma positiva e direta o profissional que, como na minha realidade, poderá aplicar sua investigação à prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Revista Estudo & Debate,** v. 18, n. 2, p. 7–22, 2011.

NERI DE SOUZA, D.; COSTA, A. P.; NERI DE SOUZA, F. **Investigação qualitativa**: inovação, dilemas e desafios. v.1. Aveiro, PT: Ludomedia, 2015a.

NERI DE SOUZA, D.; COSTA, A. P.; NERI DE SOUZA, F. **Investigação qualitativa**: inovação, dilemas e desafios. v.2. Aveiro, PT: Ludomedia, 2015b.

PERES, R. E.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudo de caso na pesquisa científica em psicologia. **Interações**, v. 10, n. 20, p. 109–126, 2005.

YIN, R. S. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Capítulo 15

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: FATORES QUE FAVORECEM O APROVEITAMENTO E A PERMANÊNCIA

Luis Carlos de Moraes

Capítulo escrito sob a orie ntação da Profa. Dra. Patrícia C. Albieri de Almeida.

Para a compreensão de determinada realidade, não é possível ler "texto" sem ler "contexto". Por isso, não somente pretendo apresentar aqui como surgiu o interesse pelo MPE, mas também explicitar os caminhos que me levaram até à escolha do tema, à problematização e delimitação do problema de pesquisa. Mostrarei como cheguei à definição dos objetivos e quais eram minhas expectativas em relação ao curso e ao corpo docente. Por fim, relatarei as contribuições do percurso do Mestrado Profissional em Educação (MPE) para a vida profissional.

Minha trajetória acadêmica teve início no ano de 1995, quando ingressei no curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Em 2001, cursei a pós-graduação em docência universitária também no Unasp. Sou, portanto, pedagogo com habilitação em Administração Escolar e trabalho como diretor de uma escola de uma rede privada há 18 anos.

Desde o início do curso de graduação, escutei e li diversas vezes que o trabalho docente exige uma prática investigativa, que o professor deve ter uma postura reflexiva, autônoma e crítica diante da realidade e de sua atuação. Esses requisitos, diziam-nos, fariam o professor ter a capacidade de intervir, se assim quisesse, em seu contexto de maneira consciente, e transformá-lo. Algo que me inquietou ao longo desses anos foi ver a maioria dos professores participantes das ações de formação continuada acreditando que "estavam perdendo tempo" por comparecerem a encontros que não ajudavam a resolver os problemas da prática em sala de aula. Muitos não reconheciam que essa formação contribuísse para seu crescimento profissional. Essa inquietação, bem

como a necessidade de continuidade de estudos para aperfeiçoar a minha prática como gestor de escola, levou-me a desejar participar da seleção para o MPE em 2017.

Existe a necessidade de cursos de formação continuada para professores em exercício que priorizem a relação entre teoria e prática, favorecendo, assim, uma formação de qualidade para as crianças, adolescentes e jovens. A formação continuada é, portanto, um tema de suma relevância para os dias atuais e, acima de tudo, para minha prática como gestor escolar. De fato, o interesse mais específico pela formação continuada de professores em cursos a distância emergiu, em 2017, quando passei a coordenar o polo EaD do Unasp em Brasília, que oferecia cinco cursos de graduação e seis de pós-graduação a distância.

Essa experiência mais recente me mobilizou a investigar os cursos de formação continuada a distância para professores da Educação Básica de uma REEP do Brasil. Na coordenação do polo desses cursos, deparei-me com um alto índice de evasão que ocorre nos cursos de formação continuada a distância. Diante disso, defini, juntamente com minha orientadora, que era relevante investigar o que tem levado professores dessa REEP a não concluírem os cursos disponibilizados pela Instituição, com o objetivo de compreender esse fenômeno, especificamente neste contexto, bem como sugerir soluções.

Uma vez definido o problema, entendemos que, para contribuir para a formação continuada em questão, teríamos que definir objetivos que, de forma clara, resultassem numa real compreensão dos fatores para a permanência ou evasão dos professores-cursistas. Nosso intuito

só seria alcançado se esses fatores pudessem ser relacionados com ações que colaborassem para a organização do curso e favorecessem os professores-cursistas. Por isso, surgiu a necessidade de elaborar uma lista de ações apresentadas pela literatura e pelos respondentes do questionário (a essa lista demos o nome de "sugestões para o curso").

Ao me deparar com o número de desistentes na formação continuada dos professores-cursistas da REEP onde atuo como gestor, entendi que seria importante analisar os fatores que favorecem o aproveitamento acadêmico dos professores-cursistas e sua permanência nos cursos de formação continuada a distância e em serviço. O problema da evasão na EaD já era algo discutido na literatura por autores como Belloni (1999) e Machado (2011), que abordavam a evasão a partir de diversos fatores, tais como pessoais, profissionais e tecnológicos. Porém, percebemos que alguns autores citavam tais dificuldades na EaD, mas o assunto era pouco tratado na área de formação continuada.

Partindo do objetivo principal de analisarmos os fatores que favorecem o aproveitamento acadêmico de professores-cursistas e sua permanência nos cursos de formação continuada a distância e em serviço oferecido por uma rede de ensino confessional, elaboramos três objetivos secundários condizentes com o objetivo geral. Nosso primeiro objetivo secundário foi identificar, na literatura disponível, os fatores que favorecem o aproveitamento acadêmico e a permanência em cursos de EaD para que pudéssemos, por meio da literatura, identificar fatores ligados à evasão na formação continuada de professores em serviço. O segundo objetivo secundário foi elencar os fatores que influenciam o

aproveitamento acadêmico e a permanência dos professores-cursistas do programa de formação continuada e, em seguida, comparar com aqueles citados na literatura, criando eixos que pudessem expressar os diversos motivos apresentados. Para podermos contribuir efetivamente para esse tipo de formação continuada, definimos um terceiro objetivo secundário: apresentar estratégias que pudessem favorecer o aproveitamento acadêmico dos professores-cursistas e sua permanência nos cursos do programa. Assim, esperava-se ajudar o planejamento e execução dos cursos não somente da Universidade Corporativa (UC), mas também de outros cursos de formação continuada a distância.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, encontramos diversos desafios. Entretanto, a busca por novos caminhos que ajudem a melhorar a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas é de suma importância para quem atua na área educacional. Um dos grandes desafios foi a própria escolha do tema, devido à tentação de querer abraçar o mundo. Percebemos, porém, que apenas um recorte do todo já seria suficiente para muitas horas de leitura e escrita.

De fato, a fundamentação teórica a partir das leituras foi de suma importância para o trabalho. Após uma extensa busca, encontramos autores que relacionavam a formação inicial e continuada com a modalidade a distância e que poderiam contribuir com a abordagem ao nosso objeto de estudo, entre os quais destacamos Imbernón (2002), Luz e Santos (2004), Garcia (2002), Machado (2011), Dantas (2011), Santos (2014), Gatti (2008), Leal (2005), Hricko e Howell (2006), Rurato e Gouveia (2005).

A PESQUISA

Definimos que a pesquisa utilizaria métodos mistos, ou seja, abordagens qualitativas e quantitativas. O esforço foi o de integrar os dados e a informações de tal modo que pudéssemos ter um melhor desenvolvimento do assunto. Trabalhamos, portanto, de forma exploratória, buscando compreender os fatores que realmente influenciavam os cursistas a terem um bom aproveitamento acadêmico e, ao mesmo tempo, descrever os fatores influenciadores de forma clara e objetiva.

Nossa pesquisa foi desenvolvida em uma REEP confessional e teve como objeto de estudo a formação continuada que ocorre anualmente na região centro-oeste. Usamos como referência as unidades dessa região que, no ano de 2017, participaram da formação continuada da UC. Essas unidades tinham apresentado um alto índice de professores que desistiram da formação, chegando a 56% de desistência, o que causava certa preocupação não somente para as unidades, mas também para os organizadores da UC.

Diante desse quadro, surgiu o interesse de entender que fatores influenciariam o aproveitamento acadêmico e a permanência dos professores-cursistas em cursos de formação continuada a distância e em serviço oferecido por uma rede de REEP confessional. Coletamos, portanto, dados de 500 professores participantes de uma REEP confessional da região centro-oeste, com 34 unidades estabelecidas no Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Tocantins e Distrito Federal. Os

participantes estavam matriculados nos cursos de formação continuada do ano de 2017, segundo informações colhidas no banco de dados da REEP. No entanto, apenas 124 concordaram em participar.

Utilizamos dois instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista. Além disso, analisamos o AVA e a proposta pedagógica da UC. Escolhemos o questionário por entender que, com esse instrumento, seria mais fácil recrutar um número maior de participantes numa região de amplitude geográfica imensa. Assim, teríamos menos gastos com a pesquisa. Outro motivo foi o fato de que ele permitiria o anonimato dos participantes, pois o envio eletrônico ocorreria por meio do Google Docs. Assim, o participante poderia responder o questionário no horário de sua escolha. Como mencionado anteriormente, apesar de enviar o questionário para 500 participantes, apenas 124 concordaram em respondê-lo.

Outra ferramenta que utilizamos foi a entrevista semiestruturada com a participação de quatro professores, sendo que dois concluíram o curso e dois não o concluíram. Com as entrevistas, conseguimos nos aprofundar na questão da evasão ou permanência dos cursistas pelo fato de as perguntas objetivas buscarem elencar categorias de motivos que os levariam a permanecer ou desistir do curso. As entrevistas permitiram captar as percepções dos cursistas e esclarecer seus motivos.

Para entender melhor o curso, inscrevemo-nos na UC e realizamos um curso de três meses na área de metodologia, permitindo-nos conhecer melhor o curso por meio do AVA, bem como a estrutura de aulas e atividades desenvolvidas pelos cursistas. Estudamos também

a proposta pedagógica da UC para que, assim, pudéssemos entender melhor os cursos e sua estrutura.

A análise dos dados não foi uma tarefa fácil. Primeiramente, analisamos a proposta pedagógica da UC para que pudéssemos descrever as características e a estrutura dos cursos da UC. Na análise do questionário, conseguimos identificar estatisticamente alguns fatores que contribuíam para a evasão dos cursistas. Esses fatores foram, então, agrupados em eixos que conversaram com a literatura. De fato, o conteúdo das respostas foi classificado de acordo com os três eixos: fatores intrínsecos ao curso, que diziam respeito às dificuldades para a realização das atividades com os recursos tecnológicos e humanos disponibilizados aos professores-cursistas (AVA, tutoria, *chat*, aulas síncronas, entre outros); fatores extrínsecos, que se mostraram relevantes para o aproveitamento dos professores-cursistas (o apoio da equipe gestora e um conhecimento prévio de informática); por último, os fatores de ordem pessoal, ou seja, aqueles referentes à dificuldade do cursista em conciliar os compromissos pessoais e profissionais com o estudo, o que teve, de certa forma, implicações para sua adaptação à modalidade EaD. As questões abertas do questionário e as respostas transcritas a partir das entrevistas também foram categorizadas com base nos eixos encontrados na literatura e identificados nas questões fechadas do questionário.

Todo esse processo permitiu compreender melhor a necessidade de objetividade e neutralidade na análise de cada resposta. Somente desta forma é possível uma extração fidedigna do real motivo apresentado

por cada respondente. Como dito anteriormente, os dados que obtivemos na análise documental, na análise do AVA, no questionário e nas entrevistas foram organizados em três eixos de análise. O fator de ordem pessoal foi o mais destacado pelos professores-cursistas nos dados provenientes do questionário e da entrevista, especialmente em relação à falta de tempo para o estudo, sendo este um motivo de desistência e baixo aproveitamento acadêmico no curso. O fator tempo também foi apresentado como um dos principais motivos da escolha da modalidade de ensino a distância pelos professores-cursistas, o que me causou espanto pelo fato de que aquilo que aparentemente tende a facilitar acabou sendo motivo de desistência nos cursos.

As reclamações quanto à dificuldade de gerenciamento do estudo por parte dos professores-cursistas se mostram recorrentes nas pesquisas sobre evasão nos cursos de formação. Portanto, existe a necessidade de que as instituições de EaD monitorem o acesso dos cursistas desde o início, auxiliando-os a compreender as exigências de tempo que esse formato de ensino pressupõe. Seria necessário que a instituição estivesse atenta ao acúmulo das atividades geradas no cotidiano do professor, que poderiam levá-lo à desistência do curso.

As respostas apontadas durante a pesquisa nos possibilitaram inferir que, caso sejam detectadas, logo no início do curso, dificuldades com as aulas síncronas ou com o tempo para as atividades, é importante que o tutor e a gestão do curso ajam prontamente para oferecer orientação aos professores-cursistas, aconselhando-os quanto à necessidade de

organização do tempo. Se isso acontecer, o abandono do curso poderá ser evitado.

Os tutores têm um papel significativo no processo educacional, pois eles têm a reponsabilidade de acompanhar o processo de formação dos professores-cursistas, solucionando dúvidas, avaliando, motivando e mediando interações. Na pesquisa, detectamos que muitos cursistas têm um sentimento de isolamento e de não pertencimento. Esse sentimento pode ser minimizado pela atuação do tutor. Alguns respondentes mencionaram um sentimento de solidão, o que sugere a existência de desafios para a construção dos espaços de aprendizagem colaborativa que deveriam ser próprios de um modelo de EaD mais participativo.

Boa parte dos entrevistados buscou nos cursos alguma relevância para sua prática em sala de aula e, quando isso não ocorreu, gerou-se certa desmotivação. Essa frustração de expectativa também pode levar à desistência. Por isso, sugerimos a criação de um questionário para levantar as expectativas dos professores-cursistas, o que daria aos novos cursos certa proximidade com as necessidades que os cursistas desejariam que fossem supridas.

Diante desse quadro, entendemos que existe a necessidade de o curso ser um referencial para os professores-cursistas, dando-lhes a oportunidade de uma formação que conte com o incentivo e o acompanhamento dos gestores e coordenadores. Eles devem receber todo o suporte proporcionado pelos mecanismos da instituição a fim de promover seu próprio desenvolvimento e, assim, venham a superar as dificuldades que os levam à desistência dos cursos.

Apresentamos outras sugestões para a coordenação, professores e tutores do curso. Entre elas, sugerimos que se traçassem algumas metas para atender às necessidades dos professores-cursistas no sentido de lhes incentivar para um melhor aproveitamento acadêmicos nos cursos. Recomendamos, por exemplo, um contato diário com os professores-cursistas, a elaboração de conteúdos mais atrativos, uma maior objetividade no AVA; a criação de mecanismos para avaliar o curso durante o seu desenvolvimento e ao final dele. Essa avaliação ajudaria no aprimoramento dos cursos e no atendimento às necessidades dos professores-cursistas, que deveriam estar no centro do processo.

A diminuição da evasão dos professores-cursistas depende de um trabalho conjunto dos responsáveis pelos cursos na UC e na escola onde o professor trabalha. Com apoio acadêmico e administrativo sistemático, talvez seja possível suprir a falta da aula presencial e o sentimento de isolamento.

Todas as sugestões foram oferecidas no sentido de colaborar com as instituições que trabalham com cursos de formação continuada. Trata-se, porém, de um assunto complexo e que requer mais pesquisas para a descoberta de melhores caminhos para essa modalidade de ensino.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

No MPE, todas as disciplinas ofereceram subsídios para o meu crescimento profissional. Elas estavam ligadas diretamente às questões

atualmente discutidas em relação à educação; os professores discutiram conosco temas abrangentes e complexos, embora o fizessem de forma simples e didática.

Na turma do MPE, havia profissionais ligados à educação e formados em diversas áreas como biomedicina e administração. Isso permitiu contribuições originais para o curso e para nossa experiência profissional. Além disso, a metodologia adotada pelos professores favoreceu o nosso aprendizado. De fato, as aulas ocorreram em consonância com nossas expectativas e nos ajudaram a encontrar novos caminhos para a solução dos problemas que enfrentamos na prática educacional.

As atividades propostas pelo curso foram compatíveis com o conteúdo, embora houvesse um grande acúmulo de atividades que poderiam ser mais bem distribuídas ao longo do curso. Senti essa sobrecarga, pois tive que conciliar trabalho, estudo e vida pessoal, o que não foi fácil. Porém, reconheço a importância de cada atividade, bem como a contribuição de cada uma delas para meu crescimento pedagógico e profissional.

O curso promoveu uma boa relação entre mestrandos e professores, que procuravam, a todo instante, se aproximar para que pudéssemos nos sentir motivados e ativos em nossa busca de conhecimento. O excelente corpo docente trabalhou arduamente para nos conceder liberdade para expressar nossas preocupações e dúvidas. Com isso, estabelecemos fortes laços de amizade.

O MPE me abriu as portas para o conhecimento. Primeiramente, entendi a importância da pesquisa para compreender melhor os caminhos

da educação e, em segundo lugar, para minha vida profissional. De fato, como resultado disso, passei a entender melhor o corpo docente da minha escola. Foi, então, possível planejar momentos de formação com o objetivo de transformar a escola em um lócus de conhecimento. Nós, administradores, tornamo-nos facilitadores e motivadores do processo.

A melhor forma de solucionar os problemas referentes à educação depende da disposição de estudar e discutir os dilemas com os pares. Não podemos ceder aos "modismos" que surgem na educação sem antes pesquisar e discutir sua viabilidade. A pesquisa pode nos ajudar a ser bem-sucedidos na estruturação dos novos caminhos para a educação.

O MPE é apenas uma etapa de minha formação contínua. Ela não vai parar, pois a vida é repleta de aprendizado e cada experiência que vivemos pode nos trazer algum tipo de contribuição. Agradeço, mais uma vez, a todos os professores e gestores do MPE do Unasp, bem como a minha orientadora pela oportunidade de viver essa experiência fantástica.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DANTAS, A. S. **As múltiplas faces da evasão na Educação Superior a distância:** a experiência do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFRN em dois polos de apoio presencial. 2011. Tese de Doutorado

em Educação — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

GARCÍA, C. M. La formacion inicial y permanente de los educadores. *In*: GARCÍA, C. M. **Consejo Escolar del Estado**: Los educadores en la sociedad del siglo XXI. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. p. 161–194.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57–70, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006.

HRICKO, M.; HOWELL, S. L. (ed.). **Online assessment and measurement**: foundations and challenges. Information Science Publishing: London, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEAL, T., ALBUQUERQUE, E., LEITE, T., Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G. ALBUQUERQUE, E., LEAL, T., **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética, Recife, Autêntica, 2005.

LUZ, C. S.; SANTOS, M. O. Formação continuada: uma reflexão a partir dos saberes necessários à prática pedagógica. **Revista Educação CEAP**, v. 11, n. 43, p. 67–77, fev. 2004.

MACHADO, S. T. **Evasão em um curso a distância online**: estudo de um programa de Educação Empresarial Continuada. 2011. Dissertação de Mestrado em Educação — Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

RURATO, P.; GOUVEIA, L. B. Uma reflexão sobre o perfil dos aprendentes adultos no Ensino a Distância (EaD). **Revista da Faculdade de Ciência e Tecnologia**, n. 2, p. 174–199, 2005.

SANTOS, G. L. Educação a distância na formação profissional continuada de professores. **Educar em Revista,** n. 52, p. 275–290, 2014.

Capítulo 16

PERCURSOS DE FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS E TRAJETÓRIAS NA PESQUISA CIENTÍFICA

Mágnun Roberto Pimentel Silva

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Luciane Weber Baía Hees.

Diante da grande concorrência no espaço profissional, a inquietação relacionada com a formação permeia as expectativas e trajetórias pessoais. Entretanto, a produção e a pesquisa científicas não são um percurso fácil para todas as pessoas, mas sim grandes desafios. A complexidade desse percurso requer, portanto, o compartilhamento de formas de superação a fim de que novos itinerários de pesquisa surjam a cada dia. O objetivo aqui é descrever meu processo de formação vivenciado no Mestrado Profissional em Educação (MPE) do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), e apontar as contribuições desse processo para o meu desenvolvimento profissional como pesquisador.

A trajetória teve início há sete anos, em 2014, quando eu era um jovem empresário que fazia negócios, ganhava dinheiro e impressionava as pessoas. Fiz uma viagem por me sentir insatisfeito sem saber o porquê. Depois de aproximadamente um mês viajando pelo Chile, voltei para casa. Entre Fortaleza e Rondônia, olhei para a imensidão de céu e pensei: por que não estou feliz? O que me falta ainda? Depois de uma longa reflexão, decidi que mudaria radicalmente o rumo de minha vida. Ainda não sabia como, nem por que e nem o que resultaria disso. Sem saber o que fazer ou para onde ir, tinha somente três convicções: algo estava errado, a situação exigia uma mudança e o coração era o único caminho que parecia fazer sentido.Buscando essas respostas, optei pela mudança radical, contrária aos planos que tinham, até então, motivado minha vida de empreendedor. Essa coragem vinha apenas da imensa dor que sentia. Assim, deixei completamente os negócios e passei a trabalhar no campo. Era uma alternativa para superar os temores pessoais. Passei seis

meses cultivando a terra, plantando sementes e aguardando as plantas nascerem e crescerem. Foi tempo suficiente para descobrir e aprender muitas coisas.

Após seis meses de cultivo da terra, um conhecido me convidou para estudar em uma cidade próxima, chamada Cacoal. Recebi um e-mail informando o que estudar e opções de lugares onde morar. Após analisar essas possibilidades, tomei a decisão de arriscar, sem saber ao certo qual seria o percurso e o resultado dessa escolha.

No início de 2015, fui para Cacoal cursar uma pós-graduação em Docência no Ensino Superior e um MBA em Marketing e Vendas. Tive facilidade e logo me destaquei nas disciplinas lógico-matemáticas. Em contrapartida, as disciplinas teóricas representavam um grande desafio para mim. Para finalizar os cursos, eram necessários dois trabalhos de conclusão, um para cada curso. Com dificuldade de produzir e construir uma pesquisa cientifica, não consegui fazer os trabalhos no prazo estipulado e não concluí adequadamente os cursos de maneira que pudesse ser aprovado.

Por ter experiência com negócios, no período em que cursava as pós-graduações, fui convidado a dar aulas no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Novamente, tomei a decisão de encarar essa oportunidade, e os primeiros dias de aula foram realmente desafiadores, mas a experiência me marcou. Encontrei um novo significado para a vida profissional. Entendi que o valor da pessoa humana não está naquilo que ela é capaz de acumular, mas naquilo que ela é capaz de oferecer.

A trajetória continuou em meados de 2016, quando fui para Cuiabá/MT com a intenção de cursar um mestrado, pois descobri a possibilidade de direcionar minha vida para a docência universitária. Em Cuiabá, depois de três meses, ainda estava procurando um curso de mestrado. Fui convidado para trabalhar, então, como vice-diretor de um colégio que, por coincidência ou providência (cada um acredite conforme suas convicções pessoais), era da mesma rede em que havia estudado durante toda a vida.

Após sete meses em Cuiabá, encontrei um mestrado que me parecia adequado. Eram somente 20 vagas em uma das melhores universidades do país na área de negócios. Conversei com o diretor e, conforme dissera na entrevista quando fui convidado para trabalhar, enfatizei que havia me mudado para Cuiabá para cursar um mestrado. Assim, justifiquei meu pedido de demissão, já que havia encontrado essa oportunidade somente em Vitória/ES. Sem saber como seria o novo caminho, segui para esse novo desafio em julho de 2017.

O meu primeiro grande desafio seria a aprovação no processo seletivo do curso. Primeiramente, o desejo era fazer a prova para adquirir experiência e me preparar para uma segunda tentativa. Mas a trajetória seria bem diferente do planejado. Em agosto de 2017, estava matriculado no Mestrado Profissional em Administração de Empresas daquela IES. Mais uma vez, a história se repetiu: eu me destacava nas disciplinas lógico-matemáticas, mas as disciplinas textuais e teóricas continuavam um desafio quase intransponível. O tempo foi passando

e fiquei desiludido com aquele curso. Não me sentia motivado ao crescimento pessoal e acadêmico.

Outra vez, por coincidência ou providência, um amigo de infância de Ouro Preto do Oeste/RO (minha cidade natal), veio passar o final de ano comigo e me disse que havia estudado Direito em São Paulo e estava trabalhando nessa instituição onde havia se formado. Passou, então, a comentar sobre o lugar até chegarmos ao assunto do MPE. Contagiado pela alegria de rever o amigo, senti-me animado com a ideia de conhecer a instituição. Ficou combinado com esse amigo que eu lhe retribuiria a visita quando eu terminasse (em abril de 2018) de cursar as disciplinas do mestrado que já estava cursando. Assim, eu ainda aproveitaria a viagem para conhecer a instituição e o curso de mestrado que ela oferecia.

Chegando o mês de abril de 2018, fui até Engenheiro Coelho (SP). Aproveitei a viagem para conhecer a instituição onde meu amigo trabalhava. Convicto de que estava no lugar certo, tranquei o mestrado em Vitória e busquei uma vaga para continuar meu caminho no Unasp. Como aluno do MPE, não me destaquei nas avaliações nem nos trabalhos. Entretanto, compreendendo ou não o caminho, nunca mais voltei a sentir que estava faltando algo em minha vida e comecei a ter segurança de que estava fazendo a coisa certa. Cada conquista me transformava como pessoa e como profissional. Pode parecer um tanto poético, mas este relato retrata o impacto do mestrado em minha vida. Quando se alcança uma meta, deve-se comemorar o prêmio. Quando não se alcança, comemora-se o privilégio da experiência da pesquisa.

Não posso omitir neste relato o fato de que que minha real esperança de alcançar o título de mestre só acendeu mesmo no final do percurso, praticamente no último semestre. Dedico minha gratidão a Deus, que me guiou a cada passo, falando de modo claro e silencioso ao meu coração; aos meus pais que, providenciados por Ele, possibilitaram que eu trilhasse este caminho; e à professora Luciane Hees, por me orientar na trajetória da pesquisa.

A PESQUISA

O estudo sobre o comprometimento dos docentes e sua relação com os estilos de gestão ancorou-se na minha formação inicial em administração de empresas e na minha atuação como gestor e professor. O tema de pesquisa foi proposto pela orientadora, a Profa. Dra. Luciane Weber Baia Hees, como parte de um projeto do grupo de pesquisa Gestão e Inovação na Educação (GIEd). Esse grupo abriga outros subprojetos de pesquisa, ensino e intervenção relacionados com uma área temática em nível de pós-graduação (*lato et stricto sensu*), bem como trabalhos e pesquisas de iniciação científica. Minha temática deu continuidade a uma pesquisa realizada por Santos (2018), que apresentou relações diretas entre o estilo de liderança do gestor educacional e os resultados apresentados pelos discentes quanto às avaliações externas. Ao encontrar as possíveis relações, o autor identificou o estilo de gestão correspondente aos melhores resultados nas avaliações dos discentes.

Meu estudo utilizou como amostra as mesmas escolas. Desta vez, porém, o olhar se voltou para os docentes e seu nível de comprometimento profissional, a fim de analisar os resultados, comparando-os e relacionando-os com os dados da pesquisa de Santos (2018). A pesquisa visava responder ao questionamento que emergiu do GIEd: o estilo de liderança da gestão interfere no comprometimento dos docentes no espaço organizacional? Uma das linhas de pesquisa do MPE do Unasp é a da "Formação de Gestores, Processos Educativos e Avaliação". Portanto, o estudo estava coerente com a linha de pesquisa proposta pelo programa.

A pesquisa discutiu o impacto do estilo de liderança escolar no clima organizacional e os reflexos no comprometimento docente. Entende-se que o clima organizacional interfere no desenvolvimento das atividades e tem corolários no exercício profissional de quem participa da comunidade escolar e na dinâmica da escola. Buscou-se, portanto, analisar a questão: o estilo de liderança da gestão interfere no comprometimento dos docentes no espaço organizacional? Assim, descreveu-se o papel do gestor escolar e sua influência no ambiente organizacional, e investigaram-se as dimensões do comprometimento organizacional dos docentes, numa comparação com os estilos de gestão já identificados, nos estudos de Santos (2018), em quatro escolas do interior de São Paulo.

O estudo foi de caráter quantitativo e qualitativo e de natureza exploratória. O instrumento de coleta de dados foi um questionário para mensurar o comprometimento organizacional, anteriormente

desenvolvido por Medeiros *et al.* (2003) e adaptado pelo pesquisador. Para a análise dos resultados, recorreu-se à estatística descritiva.

Na construção e validação do modelo EBACO, Medeiros *et al.* (2003) utilizaram inicialmente sessenta indicadores de comprometimento organizacional, com ajuda das escalas e indicadores desenvolvidos na literatura. Isso foi necessário a fim de adaptar as escalas de comprometimento ao contexto brasileiro, com o propósito de construir um novo modelo de diagnóstico do comprometimento organizacional mais confiável e de maior validade.

O modelo EBACO presume sete bases de comprometimento organizacional: afetividade, permanência, responsabilidade pelo desempenho, afiliação, recompensas e oportunidades, linha consistente de atividades e disponibilidade de alternativas. O instrumento é composto por 28 questões fechadas do tipo *Likert*, variando de 1 a 6, sendo o número 6 o grau máximo de concordância com a afirmação proposta. Cada fator de comprometimento é composto por quatro itens no questionário.

Além disso, Silver (2009) já havia identificado os interesses pessoais como motivos, inclusive o desafio intelectual, a curiosidade e o desejo de encontrar respostas. O pesquisador cita também os interesses profissionais, que envolvem a necessidade de formação de alunos, o próprio aperfeiçoamento, a promoção profissional e a busca da reputação científica. Finalmente, identifica o interesse social de contribuir e beneficiar as comunidades.

A pesquisa concluiu que existe um alto índice de comprometimento docente quando o gestor manifesta o estilo de liderança transformacional. Descobriu também que existe grande possibilidade de o estilo de liderança dos gestores e a dimensão do comprometimento docente estarem ligados ao viés confessional da instituição. De maneira generalizada, os colaboradores demonstraram características como entrega, desprendimento, amor pela causa, desinteresse, pensamento coletivo, entre outros aspectos que o cristianismo promove.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Ao ingressar no MPE, o objetivo era aprender como funciona o processo educativo a fim de, como professor, criar contextos eficientes de aprendizagem. Entendia o MPE como "a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação" (Portaria n. 7, 2009, p. 1). Contudo, encontrei significativas implicações para o meu desenvolvimento profissional ao longo do processo.

A vivência, o aprendizado e a experiência adquirida no MPE do Unasp me fazem acreditar que eu não poderia ter ido para um lugar melhor. Vi coisas que nunca tinha visto, pontos de vista aos quais não tinha sido exposto, assuntos até o momento não compreendidos e

modelos inéditos de aula, que passaram a fazer parte da minha coleção de aprendizagens. Além disso, as aulas do programa incentivavam discussões relevantes e significativas, e incomodavam no sentido de me obrigarem a buscar informações que, até aquele momento, eu não dominava. Elas com certeza contribuíram significativamente para construção da minha pesquisa.

Tecnologia, dinamismo, inovação e criatividade fizeram parte do contexto criado para que as aulas tivessem alguma aplicação prática. Se eu pudesse adicionar alguma coisa ao contexto, não adicionaria nada; se eu pudesse tirar alguma coisa, não tiraria coisa alguma. Sinto que tive o melhor para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Os professores, pesquisadores competentes, inspiravam os alunos a investigar com técnicas eficientes e rigorosos conceitos metodológicos. Com disposição e energia, os professores foram além do que exigia o profissionalismo, mostrando-se amigos, interessados e dispostos. Seu objetivo contínuo era mesmo fazer o aluno crescer como educador e pesquisador.

Sinto-me privilegiado, portanto, por ter construído a teoria da minha carreira docente no Unasp. Não posso dizer que já me sinto um ótimo profissional. Prefiro deixar que o tempo responda a essa questão. Entretanto, me sinto confiante em dizer que vou encarar destemidamente meu propósito de atuar como docente. Agora, já não me sinto mais somente um técnico, mas, de fato, um professor.

Ao adquirir o título de mestre, alcancei meu objetivo de ser professor universitário. Dei minha primeira aula no ensino superior no

dia 26 de fevereiro de 2021, para a turma do quinto período do curso de Administração de Empresas da Faculdade Uneouro, que está localizada na minha cidade natal. A turma tem oito alunos matriculados, dos quais cinco assistiram à primeira *web*-aula *online* ao vivo. Como estratégia para observar o interesse do aluno, criei uma pesquisa de satisfação. Oitenta por cento dos alunos disseram que haviam considerado essa primeira aula como "excelente". Os 20% restantes a consideraram "muito boa". Suas respostas foram justificadas com declarações que apontavam para a "segurança" do professor, sua capacidade de suscitar a "participação" do alunado, seu "domínio do conteúdo" e sua "dinâmica". Entre as sugestões dadas, houve o incentivo ao crescimento do docente e a solicitação de conteúdo mais prático.

Não vejo esse resultado como sorte de principiante. Prefiro pensar que os planos de Deus para minha vida me guiaram, levando-me para os lugares certos, nos momentos certos, e colocando as pessoas certas na minha trajetória. Essas pessoas são a razão certa para justificar até aonde eu ainda vou. Meu desafio atual é atender às demandas práticas da docência universitária, entendendo agora que a multiplicidade define a atividade docente. Ao mesmo tempo, estou confiante em minha capacidade pessoal para a formação acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS

MEDEIROS, C. A. F. et al. Comprometimento organizacional: o estado da arte da pesquisa no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 4, p. 187–209, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1415-65552003000400010.

SANTOS, A. M.; BONIN, J. C. Filosofia da educação: implicações e impactos na pedagogia. **Educere et Educare**, v. 23, n. 27, 2018.

SILVER, E. Some ideas on enhancing research productivity. **International Journal of Production Economics**, v. 118, n. 1, p. 352–360, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2008.08.037. Acesso em: 03 set. 2024.

Capítulo 17

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: IMPLEMENTAÇÃO NUMA REDE PARTICULAR

Marcel Edner Barreto

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza.

Desde que comecei a trabalhar na área educacional como professor de educação física, tinha interesse em fazer um mestrado. Com o passar do tempo, tornei-me diretor escolar e, com as novas demandas profissionais, esse desejo foi adiado. Trabalhei em diferentes estados do país e em escolas de realidades diversas, o que me trouxe muita realização profissional. Contudo, a intenção de cursar o mestrado um dia nunca foi esquecida. Durante esse período de mudanças e muito trabalho, tentei me manter atualizado e fiz duas pós-graduações: uma na área de educação física e outra na área em que atuo profissionalmente — a gestão escolar.

Quando trabalhei em Curitiba/PR como administrador escolar, dei início à concretização desse objetivo. Matriculei-me como aluno especial e cursei algumas matérias na pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica da cidade, mas ainda não era o momento. No final de 2010, fui transferido para outro estado e, com o passar do tempo, as obrigações de trabalho e as prioridades com a família me fizeram adiar esse projeto mais uma vez.

Ao retornar às atividades profissionais no estado de São Paulo, agora atuando no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), *campus* Hortolândia, surgiu a oportunidade de realizar o desejo de cursar um mestrado na área educacional. Nesse mesmo período, o Unasp passou a oferecer o MPE no campus de Engenheiro Coelho. A convite do diretor-geral do *campus* de Hortolândia à época, o Prof. Dr. Lélio Lellis, aceitei o desafio de cursar o MPE e, finalmente,

atingir esse esperado objetivo. Aceitei o desafio, participei do processo seletivo e fui aprovado.

A aprovação foi só o início da jornada. Entre os desafios encontrados no cumprimento da grade curricular, a escolha do tema de pesquisa se apresentava como grande obstáculo. A ideia original seria um estudo para auxiliar o alunado no processo de adaptação do nono ano do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Mas a dificuldade em encontrar material de pesquisa sobre esse nível de ensino me fez repensar a decisão, já que a maioria das publicações aborda a temática de adaptação do 5º para o 6º ano e a passagem do Ensino Médio para a graduação.

Assim, voltei ao ponto de partida em busca de uma problemática significativa e útil. Nessa mesma época, o Unasp estava investindo no crescimento da EaD, que se revelava como tema instigante para a pesquisa. Com o apoio da minha orientadora, Prof.ª Doutora Dayse Neri de Souza, definimos a escolha do tema: "A implementação da EaD no Ensino Superior". A pesquisa tornou-se relevante pela possibilidade de conhecer a realidade dos polos EaD do Unasp que estavam sendo implantados por todo o Brasil.

A partir da definição do tema, fizeram-se os primeiros contatos com o Diretor do Unasp-EaD para a obtenção de informações importantes acerca dos polos e, consequentemente, para conseguir apoio para a realização da pesquisa. Foi feito um levantamento de como os polos recebiam as orientações e os manuais de implantação do EaD em cada localidade. A colaboração do Unasp-EaD e a participação dos próprios

coordenadores e gestores de polos tornaram a pesquisa representativa. Eles colaboraram na coleta dos dados por meio de um questionário que revelou a realidade com exatidão.

A PESQUISA

Os administradores do Unasp-EaD enviaram informações, incluindo os materiais de orientação e apoio, para os coordenadores de polos e seus auxiliares. A partir da leitura e conhecimento do material disponibilizado, iniciamos os primeiros questionamentos acerca da realidade dos polos EaD para, assim, definir a problemática de estudo.

Os primeiros questionamentos acerca da realidade dos coordenadores e auxiliares dos polos EaD espalhados por todo o Brasil foram: todos os coordenadores e auxiliares receberam os materiais? Os coordenadores e auxiliares compreenderam bem a proposta dos materiais enviados? Sentiram alguma dificuldade na implementação do Ensino Superior na modalidade EaD? O material disponibilizado era claro e objetivo para a implementação do Ensino Superior nos polos? O manual, como o principal material de apoio, contribuiu para a implementação do Ensino Superior nos polos?

Após esses questionamentos, começamos a pensar na delimitação das questões da pesquisa e de seus objetivos. Ficou definido como principal pergunta de pesquisa: Pode-se depreender que o manual de

apoio à implantação do polo EaD era um instrumento imprescindível ao gestor educacional?

Definiram-se também os seguintes objetivos:

1. Analisar a percepção dos gestores sobre o manual de implantação do Ensino Superior em setenta polos EaD de uma rede de Ensino Superior privada confessional (RESPC), numa região administrativa do estado de São Paulo;
2. Conhecer os conteúdos do manual de implantação de polo EaD (MIPEaD) sugerido por uma RESPC e compará-los com as propostas apresentadas na literatura nacional e internacional;
3. Analisar fatores facilitadores e inibidores em relação ao MIPEaD como instrumento de apoio aos gestores educacionais; e
4. Avaliar as contribuições do MIPEaD para os gestores como instrumento de apoio para a implementação e adequado funcionamento dos polos.

Definida a pergunta de pesquisa e os objetivos, demos início à revisão da literatura a partir das bases de dados mais conceituadas sobre o tema EaD. Selecionamos possíveis instrumentos de coleta de dados já validados para utilizar na pesquisa, entre os quais o questionário de Vieira (2018). Solicitamos, então, à autora autorização para sua aplicação e adaptação à realidade brasileira. A autorização era necessária, visto que foi preciso acrescentar outras questões que entendíamos ser pertinentes

à realidade da pesquisa. O questionário passou a ter 38 perguntas, incluindo questões abertas que seriam submetidas à análise de conteúdo de Bardin, com o apoio do *software* webQDA.

Após a definição da pergunta de pesquisa, objetivos e instrumento para a coleta de dados, o projeto de pesquisa foi avaliado e autorizado pelo CEP do Unasp por meio do parecer de n.º 3.573.593. O questionário foi enviado, então, com o apoio do Unasp-EaD, aos coordenadores dos polos EaD. Dos 53 coordenadores de polo, 47 se dispuseram a responder o questionário socioeducacional, declarando suas opiniões a respeito do Ensino Superior e ao MIPEaD.

A pesquisa foi importante, pois colaborou com a compreensão do cenário da modalidade EaD em amplitude nacional. O MIPEaD foi o instrumento norteador da pesquisa, uma vez que apresentava as diretrizes para os agentes envolvidos no processo de implantação.

Como resultado, constatamos o amplo alcance da EaD nas últimas décadas. Em 2018, as inscrições de Ensino Superior em EaD obtiveram um aumento considerável de 375,2% em comparação com o período entre 2007 e 2017, de acordo com Inep. É uma modalidade com maior acessibilidade do que outras formas de ensino, por causa das tecnologias e das metodologias específicas. Esse novo modelo atravessa barreiras geográficas e temporais para que a democratização do aprendizado seja construída. A EaD tem avançado em prol de um cenário educacional em que a intervenção das tecnologias reorganizou os métodos pedagógicos e os valores tanto para o ensino quanto para a aprendizagem.

Em relação ao conhecimento a respeito do MIPEaD, os resultados revelaram que o MIPEaD é um instrumento de suporte eficaz para os gestores, segundo a maioria (79%), pois se enquadra nos padrões da EaD do Unasp. Entretanto, 21% dos respondentes consideraram o MIPEaD incapaz de contribuir para o desenvolvimento das atividades dos gestores.

A contribuição dos gestores para o processo de implantação da EaD é fundamental, pois cabe a eles garantir a participação, o que ocorre, segundo Moraes e Felgar (2013, p. 3), "quando os projetos são construídos pela mediação da coletividade, oferecendo a todos os participantes a oportunidade de desenvolver de forma conjunta ações que visam à melhoria da educação". Logo, é preciso que haja uma constante profissionalização e modernização na gestão escolar, por meio da capacitação dos profissionais e planejamento dessa gestão, conforme afirma Castiglioni (2011).

De fato, há a necessidade do engajamento de todos, pois é imprescindível que haja cooperação e coletividade no ambiente escolar a fim de que uma boa gestão traga êxito à instituição (Silva, 2009). Moraes e Felgar (2013, p. 2) afirmam, portanto, que "as funções do gestor são, em princípio, fixar as metas a alcançar por intermédio do planejamento, analisar e conhecer os problemas a enfrentar, tentar solucionar os problemas", e um desses aspectos é tentar sanar a falta de pessoal para atender o público.

Por isso, as IES precisam ter pessoal suficiente para atender às demandas da comunidade educacional (Araújo, 2016).

Castiglioni (2011) ainda sugere que os profissionais da educação devem sempre estar atentos às exigências e diretrizes das instituições onde atuam. Por outro lado, as organizações precisam apontar aos seus colaboradores o que espera deles e mantê-los informados sobre as mudanças na instituição, sejam elas quais forem. Com isso, o gestor se torna essencial para uma organização desde que reúna a necessária experiência para isso (Luckesi, 2007). É por meio da vivência no ambiente educacional que o colaborador poderá identificar as falhas e contribuir para a melhoria da instituição onde presta serviços.

Para que uma gestão escolar seja eficiente, as instituições precisam desenvolver métodos e diretrizes, que devem ser aplicados de forma coerente e reformulados de acordo com as transformações que ocorrem no campo educacional (Monteiro; Motta, 2013). Para obter êxito no progresso do ensino, os administradores das instituições devem traçar as linhas de atuação do empreendimento escolar, bem como deixar claro ao público interno da instituição de ensino as intenções de sua administração (Tachizawa; Andrade, 2006).

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Quando ingressei no MPE, estava ansioso em relação às disciplinas que faziam parte da grade curricular do curso. Eu me perguntava se seriam proveitosas para a minha vida profissional; se contribuiriam

com novidades para a gestão escolar e se me auxiliariam na caminhada acadêmica. Conforme as disciplinas iam sendo ministradas, foi possível perceber a qualidade dos profissionais que, em todas as disciplinas, demonstravam um conhecimento aprofundado e uma didática dinâmica. Outro aspecto que me impressionou foi seu conhecimento das metodologias ativas, uma novidade com a qual ainda não estava familiarizado, mas que tem sido útil em minha prática junto aos professores com quem trabalho.

Uma disciplina muito importante foi a de Gestão Escolar, ministrada pela Prof. Doutora Luciane Hess, que colaborou para minha área com novas perspectivas e possibilidades de atuação. Suas contribuições foram de grande proveito para uma reavaliação pessoal de minha atuação como gestor.

Minha principal dificuldade nesse percurso acadêmico foram os textos mais abstratos, devido a minha falta de experiência com a escrita acadêmica. Foi uma batalha muito grande ler e reler para não perder o assunto e ainda organizar o pensamento acerca do que eu iria escrever. Contudo, o conhecimento adquirido foi muito recompensador. Elaborar, projetar e aplicar a pesquisa, entrar em contato com as pessoas que responderam ao questionário, e ver o trabalho tomando forma, tudo isso foi muito gratificante. Os objetivos e a problemática da pesquisa foram bem elaborados com a ajuda da minha orientadora, e isso facilitou a compreensão dos resultados obtidos. No final do processo, senti-me muito satisfeito com as habilidades e competências que adquiri.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. P. F. **PROUCA**: uma análise sobre a inclusão digital e as práticas de Ensino de Ciências em Manaus. Manaus: IFAM, 2016.

CASTIGLIONI, V. L. B. Desafios da gestão escolar. **Salto para o Futuro**, v. 21, n. 17, 2011.

LUCKESI, C. C. Gestão democrática da escola, ética e sala de aula. **ABC Educatio**, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007

MONTEIRO, E.; MOTTA, A. **Gestão escolar**: perspectivas, desafios e função social. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2013.

MORAES, N. C.; FELGAR, J. A. S. A importância da gestão escolar democrática. **Anais do VI Congresso de Iniciação Científica do Centro Universitário de Araras**, set. 2013.

SILVA, E. P. A importância do gestor educacional na instituição escolar. **Revista Conteúdo**, v. 1, n. 2, 2009.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. **Gestão de instituições de ensino e organizações escolares**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2006.

VIEIRA, M. F. A gestão de EaD no contexto dos polos de apoio presencial [Em linha]: proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privada. **Universidade Aberta**. [S.l.]: [s.n.], 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.2/7182. Acesso em: 10 out. 2024.

Capítulo 18

PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR SOBRE AS OFICINAS DE NIVELAMENTO EM MATEMÁTICA

Maria Aparecida dos Santos

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza e do Prof. Dr. Francislê Neri de Souza.

Tudo começou quando a instituição onde leciono deu um prazo aos professores especialistas para fazerem uma pós-graduação *stricto sensu*. Essa era a condição para continuar na instituição. Por indicação de Marcelo Zanandré, professor e amigo que estava cursando o segundo semestre do MPE no Unasp, campus Engenheiro Coelho, fiz uma entrevista com a Profª. Drª. Gildene do Ouro Lopes Silva, coordenadora do curso, que mostrou as linhas de pesquisa ali desenvolvidas. Eu me interessei pela linha "Formação de professores, currículo e práticas inovadoras". A partir dessa entrevista, me inscrevi como aluna especial. Fiquei nessa condição durante quatro semestres e, no segundo semestre de 2018, fui aprovada na seleção e me tornei aluna regular.

A preocupação com o ensino da matemática sempre me inquietou e sempre tive o interesse de ajudar os alunos a superar suas maiores dificuldades nessa disciplina. Licenciada em Matemática pela PUC-Campinas, já atuava há 41 anos na área educacional e testemunhava as dificuldades de aprendizagem dos alunos, especialmente desde 2003, quando comecei a atuar como professora na graduação do Centro Universitário UniMetrocamp/Wyden.

Em 2003, recebi o convite para preparar o material didático e ministrar aulas como atividade complementar para estudantes ingressantes que tinham dificuldades em matemática. Para tanto, esses cursos tiveram vários nomes como, por exemplo, curso de recuperação, oficinas de matemática básica, aulas de reforço, fundamentos de cálculo, entre outros. Nos últimos anos, adotou-se o nome de Oficinas de Nivelamento e Aperfeiçoamento em Matemática (Onam). Embora se

possa reconhecer a palavra "nivelamento" como um possível termo de discriminação, ela foi adotada por fazer parte do PDI da instituição. As atividades de nivelamento também fazem parte das disposições da Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 como uma das políticas de atendimento aos estudantes, mais particularmente seu artigo 3º. Constituem, portanto, uma das dimensões institucionais que deve ser obrigatoriamente verificada pelos avaliadores do MEC quando de suas visitas *in loco* às IES para fins de recredenciamento, bem como para o reconhecimento e/ou renovação do reconhecimento de cursos por elas ofertados.

O nivelamento dos conhecimentos e conteúdos adquiridos e o aperfeiçoamento em matemática básica têm sido assunto muito discutido pelas IES. Essa discussão se deve ao perfil dos alunos que estão cada vez mais conectados às mídias digitais. Esse perfil tem dificultado o processo de ensino tradicional e urge desenvolver uma proposta que atraia o interesse dos alunos, para que se tornem protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

As IES têm observado um número considerável de ingressantes com problemas nas disciplinas básicas como português e matemática. Os resultados do SAEB apontam que, no final do Ensino Médio, aproximadamente 72% dos alunos possuem nível insuficiente em matemática e 71% não sabem o esperado em português (SAEB, 2017). Isso também é observado pelo desempenho dos alunos brasileiros no resultado do PISA 2018 (INEP, 2019, p. 64).

A matemática tem a reputação de disciplina desmotivadora, complexa e de difícil compreensão, com um alto índice de reprovação

(Perrenoud, 2000). Esse cenário vai desde o Ensino Fundamental, passa pelo Ensino Médio e chega ao Ensino Superior. Essa situação também é confirmada pelos resultados obtidos no PISA, cuja finalidade é medir o que o estudante aprendeu ao final da Educação Básica e o quanto desse conhecimento ele consegue transferir para a vida real. Esse exame se realiza de três em três anos. O último foi em 2018 e apresenta dados sobre a situação do Brasil. Participaram aqui 10.691 alunos de 638 escolas: "a média de proficiência dos jovens brasileiros em Matemática no PISA 2018 foi de 384 pontos, 108 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (492)" (INEP, 2019, p.105).

O resultado do Ensino Médio no IDEB (2019) também constitui preocupação para as IES. Esse índice estabelece uma nota de 0 a 10 e é calculado a partir dos dados da aprovação escolar, obtidos pelo Censo Escolar (2018) e das médias de desempenho no SAEB em Português e Matemática. Em 2019, a meta era 5,0, mas a média foi apenas 4,2. Com isso, chegou-se à compreensão de que o Ensino Médio representa um gargalo em comparação com a Educação Básica.

A proposta do nivelamento dos conteúdos e conhecimentos em Matemática visa oportunizar aos estudantes certa apropriação dos conhecimentos exigidos no Ensino Superior. O objetivo desse programa é preencher as lacunas na formação detectadas a partir do insuficiente nível de aprendizagem demonstrado pelos ingressantes na vida acadêmica. Desse modo, o objetivo das Onams é facilitar a transição do Ensino Médio para o Superior, auxiliando o discente a superar suas defasagens e aperfeiçoar seus conhecimentos por meio de uma revisão

de conteúdos esquecidos ou não estudados em níveis anteriores. Dessa forma, espera-se evitar a retenção nos períodos iniciais da faculdade e a consequente evasão universitária.

A PESQUISA

Em geral, os alunos reconhecem a importância das Onams. Mesmo assim, sua adesão vem diminuindo a cada semestre. Diante disso, surgiu a pergunta: que fatores podem facilitar ou inibir a adesão dos alunos às Onams e que estratégias podem ser usadas para aumentar essa adesão? Com essa pergunta, nossa pesquisa buscou inicialmente propiciar condições que favoreçam a participação dos alunos nas Onams.

Para responder a essa pergunta, foram definidos os seguintes objetivos de pesquisa: 1) identificar fatores facilitadores e inibidores para aumentar a adesão dos alunos às Onams do Centro Universitário UniMetrocamp/Wyden; (2) observar uma Onam com a inserção de Metodologias Ativas, no sentido de inovar o processo de ensino e aprendizagem desse tipo de oficinas.

As IES reconhecem a importância de oferecer Onams que sejam impulsionadas pela necessidade de inovar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que há certa dificuldade em tornar o conteúdo mais acessível aos estudantes. Por isso, buscam uma renovação nos conteúdos, objetivos e metodologias, e apelam para o uso de

ferramentas tecnológicas. Segundo Lorenzato (2010), é preciso romper estigmas negativos que são impostos por alguns conteúdos e que fazem com que os estudantes não enxerguem a harmonia, coerência e beleza existentes na matemática.

Estudos feitos por Lazarus (1974) definem "matemofobia" como um medo irracional e impeditivo da matemática.[1] Quem sofre de "matemofobia" desenvolve um bloqueio emocional e intelectual para todos os assuntos relacionados à matemática, trazendo implicações para o aprendizado. Na minha prática pedagógica, muitas vezes, precisa-se trabalhar o aspecto emocional dos estudantes e enfatizar a beleza e praticidade dessa disciplina. Só depois disso é possível ministrar propriamente os conteúdos.

Ademais, o ensino da matemática no Ensino Médio tem sido marcado até os dias de hoje pela tendência que Fiorentini (1995) denomina de tecnicista, que o reduz a um conjunto de regras, técnicas e algoritmos, com pouca preocupação em fundamentá-las ou justificá-las. Contudo, Silva e Godoy (2016) afirmam que o estudante deveria ser o centro do processo educativo e deveria ter a oportunidade de mostrar sua criatividade e intuição. Isso o ajudaria a transferir o conhecimento para outras áreas. Segundo Berbel (2011), usar as metodologias mais ativas pode fortalecer uma motivação autônoma se

1 O termo é uma formação indevida a partir dos radicais gregos. A *internet* apresenta três palavras para o neologismo: "matemafobia", "matemofobia" e "matematicofobia", das quais a primeira é a mais equivocada e a última é a mais correta. A palavra grega *mathêma* significa "lição" e "aprendizado", o que inclui a matemática. Entretanto, não foi dessa palavra que se originou, em última instância, o nosso termo "matemática", mas do termo derivado *mathêmatikê*. Portanto, seria preferível adotar a expressão "matematicofobia" para a ideia de aversão à matemática (Nota dos organizadores).

o estudante perceber que é a própria origem de sua ação. Assim, as IES precisam incorporar um ensino que, de acordo com Booth e Ainscow (2012), atenda pessoas diferentes de formas diferentes, fazendo com que a aula de matemática seja mais dinâmica e envolvente para o professor e o aluno, relacionando conteúdos e tecnologia.

A pesquisa que desenvolvi no MPE foi, portanto, um estudo exploratório de natureza mista quantitativa e qualitativa. Foi quantitativa, pois alguns dos resultados tiveram natureza exata (Freixo, 2010; Sampieri *et al.*, 2016), e qualitativa porque estudou a forma de pensar e sentir do aluno (Vilelas, 2009; Matheus; Fustinoni, 2006). O método de pesquisa foi exploratório e analítico, já que se ateve aos detalhes, e estudo de caso, pois investigou um fenômeno da vida real sobre o qual foram coletados dados para análise (Yin, 2005).

Como instrumento de pesquisa, foi utilizado um inquérito por questionário elaborado no *Google Forms* e enviado para o público-alvo, os alunos do Centro Universitário UniMetrocamp da cidade de Campinas. O objetivo de sua aplicação foi obter a percepção dos alunos acerca dos fatores facilitadores e inibidores de sua participação nas Onams. Esse instrumento se dividiu em perguntas sobre os dados acadêmicos e pessoais, embora sem identificação. Outras questões versaram sobre o conhecimento do estudante acerca da existência das Onams oferecidas pela instituição e de sua ciência sobre inscrição, horários, logística, modalidade das aulas e conteúdos programáticos. O questionário foi enviado a todos os alunos matriculados na instituição e 154 respostas válidas foram recebidas. Outro instrumento usado foi

a entrevista, que pretendeu obter informações mais detalhadas e ampliar as opções de respostas acerca dos fatores facilitadores e inibidores para a participação discente nas Onams. As entrevistas foram realizadas pela plataforma *Zoom* com sete estudantes convidados de diferentes cursos.

A análise descritiva dos dados quantitativos foi realizada com o apoio do pacote estatístico SPSS por meio dos testes alfa de Cronbach, análise fatorial, Teste Qui-Quadrado, Teste de Igualdade de Duas Proporções, intervalo de confiança para média e P-valor.

No âmbito qualitativo, utilizou-se um roteiro para as entrevistas semiestruturadas aplicadas aos sete estudantes que aceitaram partilhar as suas percepções acerca da problemática. Para a análise de conteúdo dos dados qualitativos, utilizou-se o *software* webQDA, que possibilitou, por meio de seus elementos estruturais (fontes, codificação e questionamentos), "editar, visualizar, interligar e organizar os documentos" (Souza; Costa e Moreira, 2011, p. 20).

Os resultados do questionário apontaram para as seguintes conclusões:

1. A maioria dos alunos reconhece a importância das Onams para sua vida acadêmica e profissional;
2. Os alunos sem disponibilidade de tempo preferem que as Onams sejam oferecidas em horários mais flexíveis;
3. O uso de uma metodologia mais ativa pelo professor atrairia mais alunos; e

4. Uma melhor divulgação das Onams pela universidade poderia contribuir para maior participação dos estudantes.
5. Já os resultados das entrevistas revelaram que:
6. O papel do professor para motivar, incentivar o aluno a participar das oficinas é fundamental;
7. Um maior domínio dos conteúdos e a recapitulação de conteúdos do Ensino Médio são motivações para que os alunos participem das Onams;
8. A pré-aula é o horário preferido pelos estudantes para participar das Onams.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Comecei o MPE por uma imposição da IES onde leciono, mas proporcionou grande aprendizagem. Adquiri uma nova visão sobre minha formação de educadora. Considero o MPE como o ponto alto da minha vida pessoal e profissional, pois passei a ver a educação de forma mais nuançada e menos binária.

Os professores desenvolveram as atividades com competência, respeito e paciência, dando sempre oportunidades aos alunos de compartilhar suas experiências. Em todas as disciplinas, as aulas foram bem práticas e, com isso, foi possível aplicar os ensinamentos na hora

de escrever a dissertação. A orientação da dissertação foi feita de forma criteriosa e com muitos ensinamentos e exigências construtivas.

Além de me tornar uma profissional mais competente, O MPE me fez uma pessoa melhor, já que todos da instituição têm uma grande preocupação com a formação integral de seus alunos. Com os resultados obtidos na pesquisa, acredito que a instituição pesquisada terá um grande ganho para as próximas Onams. A nova proposta é usar a sala de aula invertida para alcançar uma maior participação dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: **Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25 -40, 2011.

BERBEL, N. A. N.; GAMBOA, S. A. S. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação**, v. 3, n. 2, p. 264-287, ago. 2011.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro: UFRJ-Lapeade, 2012.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (Inep). da educação superior. 2018. Disponível <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superio>r. Acesso: 5 jul. 2020.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**, v. 3, n. 4, p. 1-37, nov. 1995.

FREIXO, M. J. **Metodologia científica**: fundamentos métodos e técnicas. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório SAEB 2017**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB+20 17/fef63936-8002-43b6-b741-4ac9ff39338f?version=1.0>. Acesso em 23 jun. 2018.

LAZARUS, M. **Mathophobia**: some personal speculations. National Elementary Principal, v. 52, n. 2, p. 16-22, 1974.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

MATHEUS, M. C. C.; FUSTINONI, S. M. **Pesquisa qualitativa em enfermagem**. São Paulo: Livraria Paulista Editora, 2006.

PERRENOUD, P. 10 **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: MacGraw-Hill, 2006.

SILVA, C. L. A.; GODOY, E. V. Tendências de pesquisa em Educação Matemática que privilegia as dimensões social, cultural e política da matemática escolar. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 7, n. 4, p. 128-148, 2016.

SOUZA, F. N.; COSTA, A.; MOREIRA, A. Questionamentos no processo de análise de dados qualitativos, com apoio do software webQDA. **Eduser**: Revista de Educação, v. 3, n. 1, 2016.

VILELAS, J. **Investigação**: o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

YIN, R. S. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Capítulo 19

O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO E O TRABALHO COM O GÊNERO CRÔNICA NO ENSINO MÉDIO

Renata Faria de Araujo

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri Almeida.

Tímida e curiosa, num grande auditório, estava ali a recém-formada "professorinha" de Língua Portuguesa. Não digo "professorinha" de forma pejorativa para me referir a quem não sabe o que faz naquele lugar, mas pela forma singular e respeitosa que escolho para apresentar alguém a quem o novo lhe batia às portas. Sempre soubera que o ambiente de sala de aula seria seu lugar preferido, pelo menos após sentir prazer em passar tarefas de "copie o texto" ou "complete o ditado" para seus coleguinhas da rua, com quem brincava até o serão. Seus pais nunca se sentiram incomodados quando, ao questionarem o gosto da pequena, ouviam: "– Professora. Quero ser professora!"

No fundo, porém, do coração do velho pai, o sonho de tornar a filha advogada sempre prevalecia, embora a garota nunca lhe houvesse dado esperanças. Na adolescência, por pouco não abandou a futura carreira. Entretanto, logo o arrependimento lhe vinha e persistia no desejo de aprender a arte de ensinar. Isso a fez receber, perante família e amigos, o tão esperado diploma de professora. A partir daquele momento, a Língua Portuguesa não sairia do seu cotidiano e sua relação com ela foi, sem dúvida, uma relação de primeiro amor. Gramática, regras, frases, análises e mais análises morfossintáticas, textos, mais uma infinidade de objetos diretos e o sujeito indefinido dominavam as aulas. Indefinido? Sim, indefinido! Era assim que se sentiam os alunos e foi assim que a "professorinha" passou a se sentir: indefinida. Ao entrar no auditório, procurou se acomodar longe dos holofotes. Não digo holofotes no sentido de destaque ou arrogância, mas me refiro àqueles professores com anos de

carreira, os quais, agora dividindo suas experiências, tinham bem mais luz do que a singela lâmpada em processo de clareamento da "professorinha".

Cumprimentou, num gesto tímido, alguns professores conhecidos e estranhou o clima de tensão que uma trilha sonora impactante trazia. No entanto, nem a música intrigante a surpreendeu tanto quanto um caixão que entrava pelo corredor central e dava início ao evento. O texto de abertura era o de um ambiente fúnebre e muitas interrogações pairavam no ar. Com vozes embargadas pela intenção pretendida, ali estava: a morte da gramática. Sim, a gramática tinha morrido!

Se a gramática morreu, quem haveria de substituí-la? Haveria sequer um avatar? Quanto tempo demoraria a fase de luto? A notícia era triste, desafiadora, real. O tempo passou, a professora virou holofote. E a gramática? Mais viva do que nunca! Ressuscitou? Não. Renasceu!

EU E O TEMA

Iniciar este capítulo com uma crônica pretendeu mostrar uma realidade constante na vida docente, principalmente dos principiantes, como aconteceu comigo, autora e personagem do texto. Muitas vezes, os alunos da licenciatura saem do Ensino Superior com o ímpeto de transferir os saberes que aprenderam, apreenderam ou decoraram para os alunos. Quando, porém, se deparam com a realidade da sala de aula, identificam alunos que não veem significado nas práticas escolares. Por isso, o professor se frustra e sente que precisa se adequar às novas

demandas. Contudo, por falta de uma melhor formação, oportunidade ou mesmo busca pessoal, não sabe a quem recorrer.

Em 2002, quando iniciei a graduação em Letras na Universidade de Santo Amaro (Unisa), em São Paulo, meu interesse se voltava para a Língua Inglesa. Nesse ponto, eu não tinha nenhuma referência para isso, apenas o conhecimento da importância internacional dessa língua. Comecei a estudar e, contrariando minhas expectativas iniciais, passei a gostar mais das aulas de Língua Portuguesa e, por isso, deixei a Língua Inglesa em segundo plano.

Já no segundo ano de curso, comecei a lecionar para os anos iniciais do Ensino Fundamental e, por não ter formação adequada, passei a me interessar em descobrir como procediam minhas colegas de trabalho da mesma série para a qual eu lecionava e as tinha como modelo. Logo que encerrei o curso, assumi as aulas de Língua Portuguesa em outra escola e me identifiquei, ainda mais, com essas aulas. Entretanto, ao perceber que me faltava aptidão prática, mesmo tendo estudado a teoria, senti necessidade, em 2006, de fazer uma pós-graduação para me preparar mais.

A escolha foi acertada, já que pouco me lembrava da teoria que havia estudado na graduação. Por isso, estudava incessantemente e, para meu contentamento, revia nas aulas da pós muito do que eu precisava ensinar, o que foi fundamental para o início da nova função. Eu amava ensinar análise sintática e morfológica. Por isso, enchia a lousa de frases. Além disso, gostava muito de investir em projetos para as minhas aulas, a fim de promover a criatividade e despertar o interesse dos alunos quanto ao aprendizado da língua. Porém, as aulas eram extremamente

conteudistas e versavam principalmente sobre gramática. Criava pequenas canções com as regras e jogos para auxiliar a aprendizagem. Tentava ser dinâmica a fim de evitar a rotina.

Nesse período, apelei para frequentes formações colaborativas, nas quais nos reuníamos com professores que lecionavam a mesma disciplina para trocar relatos de boas práticas. Foi nesse contexto que me deparei com a suposta *morte da gramática*, o que me fez refletir sobre como deveria ensinar a Língua Portuguesa. Essa questão não foi respondida nem resolvida naquele momento e tem muito a ver com minha busca de estratégias mais eficazes.

Depois de passar três anos lecionando para os anos finais do Ensino Fundamental naquela escola, assumi aulas de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio em outro colégio. Sem tirar *a morte da gramática* da cabeça, passei a desenvolver projetos e me empenhar nas aulas. Os projetos passaram a fazer parte do meu planejamento, porque percebi que promoviam o engajamento dos alunos. Entre eles, tínhamos o projeto de crônicas, com a produção de um livro no final; o projeto da "Semana de Shakespeare", no qual as turmas faziam apresentações teatrais; o projeto de criação de revistas temáticas e projetos de passeios culturais para feiras de livros e feiras de profissões.

Preciso, porém, me deter em um dos projetos que mencionei acima: o projeto de crônicas. Quando observei o perfil discente, lembrei-me de um curso sobre trocas de práticas entre docentes do qual eu havia participado alguns anos antes. Nele, recebemos um material bem interessante sobre crônicas. Passei, então, a usar as crônicas nas aulas e

percebi o retorno positivo quanto ao interesse dos alunos. Em conversa com minha coordenadora, transformei o esforço em projeto, iniciado em 2009 e que realizo até hoje, apenas com alguns ajustes quanto às necessidades dos alunos. Por isso, com o apoio de minha orientadora, escolhi esse projeto para ser parte do meu objeto de pesquisa no MPE.

No final de 2014, fui convidada para integrar o grupo de professores do Ensino Médio de uma instituição escolar universitária, assumindo as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação e, posteriormente, de Literatura também. Ao ingressar nessa instituição, observei que o grupo de professores era bastante qualificado, vários deles eram mestres e doutores, o que despertou em mim o desejo de voltar a estudar.

O grupo de professores com que passei a trabalhar, em especial os de Língua Portuguesa, me instigava a repensar práticas. Além disso, a instituição favorecia os processos colaborativos com os pares com muita frequência. Uma das discussões que mexeu muito comigo dizia respeito à necessidade de repensar as práticas de ensino, tendo em vista a necessidade de adaptação quanto à nova demanda escolar. Isso incluía o ensino da língua portuguesa como um todo em nossos estudos, mas especificamente a gramática e suas metodologias, assunto que, segundo relatei, já havia me incomodado ao longo do tempo.

A partir daí, minha motivação acadêmica passou a ser buscar novas estratégias de ensino. Considerando a modernidade, resolvi iniciar uma nova formação e passei a ter como meta mais oportunidades de estudo. Tardif (2005, p. 143) nos diz que "a condição e a profissão docentes estão atualmente em fase de mutação", pois a sociedade pós-industrial segue

mudando. Por isso, mais do que nunca, há a necessidade de adequação às novas demandas educacionais e de busca por processos de formação continuada. Assim, em 2018, ingressei no Mestrado Profissional em Educação (MPE) do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Eu buscava respostas para a nova demanda educacional e meu crescimento profissional. Só após as reflexões promovidas pelas aulas, parei para considerar que, no meu caso, o processo de mudança já estava acontecendo há anos quando iniciei minha formação continuada e passei a configurar projetos e ações que favoreciam a aprendizagem.

A partir dos conhecimentos oferecidos nas aulas do MPE, passei a desenvolver uma pesquisa ligada ao processo de formação docente com base no estudo de Shulman (2014) sobre o "conhecimento pedagógico do conteúdo [da expressão em inglês, Pedagogical Content Knowledge — PCK)]. Integrei esse assunto com o gênero crônica, a fim de envolver os alunos em atividades práticas e despertar neles o gosto pela leitura e escrita.

A PESQUISA

O trabalho de pesquisa desenvolvido foi intitulado "O conhecimento pedagógico do conteúdo e o trabalho com o gênero crônica no Ensino Médio". O objetivo principal da pesquisa foi investigar o PCK de docentes de Língua Portuguesa sobretudo em relação ao trabalho com o gênero crônica no Ensino Médio. Um objetivo secundário foi identificar

os conhecimentos mobilizados pelas professoras para desenvolver o projeto de crônicas no Ensino Médio e as práticas que utilizavam para favorecer o aprendizado dos alunos. Outro objetivo foi identificar as fontes a que as professoras recorriam para subsidiar o seu trabalho com o gênero crônica. Finalmente, pretendi elaborar subsídios teórico-práticos para docentes de Língua Portuguesa quanto ao uso de crônicas no Ensino Médio, tendo em vista o desenvolvimento da leitura, escrita e domínio da língua pelos alunos.

O referencial teórico teve por base o PCK, constructo proposto por Shulman (1986), que enfatiza a necessidade de compreender o professor como sujeito do conhecimento e produtor de saberes. Dessa forma, a ideia era reconhecer que a base da formação docente está, principalmente, no repertório de conhecimentos que os professores possuem e mobilizam. Shulman (1986) defende que há um corpo de conhecimentos e habilidades profissionais docentes que devemos examinar. Ele entende que há uma base de conhecimentos própria de professores, que eles mesmos podem acessar — quer em formação, quer experientes.

Além de Shulman, outros autores propõem uma base de conhecimentos necessários para o ensino (Tardif, 2002; Gauthier, 2006). A pesquisa pretendeu, portanto, explicitar os conhecimentos docentes diretamente envolvidos no trabalho com crônicas no Ensino Médio para desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, escrita e uso da língua. A coleta dos dados tanto de alunos quanto de professores reuniu material para a criação de subsídios para docentes de Língua Portuguesa que queiram trabalhar com o gênero crônica em sala de aula no Ensino Médio.

A justificativa para a pesquisa vem de autores como Geraldi (1993), Selbach *et al.* (2014) e Moisés (1982), que apresentam o potencial instrutivo das crônicas. Entre as potencialidades da crônica, pode-se dizer que se trata de um gênero democrático, acessível, que desenvolve a imaginação e a sensibilidade. Para Selbach *et al.* (2014, p. 21), quando se fala sobre os problemas do ensino tradicional nas aulas de Língua Portuguesa, é necessário "acabar com a imposição de textos onde o aluno não percebe significação". Nesse sentido, Sá (1985, p. 23) afirma que "a busca do pitoresco permite ao cronista captar o lado engraçado das coisas, fazendo do riso um jeito ameno de examinar determinadas contradições da sociedade".

Nesta pesquisa de natureza qualitativa, os dados foram coletados por meio de três instrumentos principais, sendo dois instrumentos aplicados às professoras que realizaram o projeto de crônicas, e um instrumento aos alunos participantes do projeto. Para a coleta de dados, optou-se pelos seguintes procedimentos: preenchimento do instrumento CoRe (Instrumento para identificação do PCK) por duas professoras que vinham desenvolvendo um projeto de crônicas e entrevistas semiestruturadas com as docentes. Com os alunos foi realizado um grupo de discussão.

A análise dos dados seguiu a análise de conteúdo de Bardin. A apresentação dos dados foi organizada em três blocos: (1) o primeiro descreve o que dizem as professoras sobre o trabalho com crônica na perspectiva do CoRe e da entrevista evidenciando os conhecimentos que um professor precisa ter para trabalhar com o gênero crônica

em turmas do Ensino Médio; (2) o segundo coloca em evidência o entendimento dos alunos sobre como analisam as práticas desenvolvidas pelas professoras ao trabalharem com crônica; e, por fim, (3) o terceiro e último bloco apresenta uma síntese dos dados com o propósito de ressaltar os elementos essenciais que compõem o trabalho com crônicas, sob a perspectiva dos objetivos da pesquisa.

Como um dos objetivos propostos pela pesquisa era saber que conhecimentos a professora precisaria ter para trabalhar com o gênero crônica em turmas do ensino médio, as professoras apontaram, em especial, os seguintes conhecimentos: conhecer o gênero, suas características e potencialidades; conhecer o contexto dos alunos; conhecer procedimentos e estratégias didáticas que favoreçam o aprendizado a partir do uso do gênero crônica.

Entre os resultados da pesquisa, destaquem-se também as justificativas relatadas pelas professoras e pelos alunos para o uso de crônicas em sala de aula. As professoras afirmaram que é importante que os alunos aprendam com crônicas porque, em ordem de importância, elas auxiliam na relação entre os gêneros e as intenções comunicativas, pois o aluno passa a reconhecer que a literatura, entre outros pontos, representa a realidade do aluno, o que o ajuda a desenvolver a competência de interpretação e produção textual nos diferentes gêneros. Para elas, a crônica tem o potencial de "desenvolver o gosto pela leitura". As docentes destacaram, ainda, a importância do cotidiano como tema central dos textos, pois esse fator ajuda a tornar o gênero mais atrativo.

Os alunos também apresentaram, no grupo de discussão, contribuições sobre sua percepção quanto ao uso de crônicas nas aulas. Para eles, como a crônica é um gênero atrativo, isso favorece a leitura e contribui para a produção de textos pessoais, o que ajuda num melhor desenvolvimento das habilidades gramaticais. Além disso, eles destacaram que o gênero se mostrou atrativo por ser leve e informal. De fato, quando se aproximavam do cotidiano e, mais especificamente, da linguagem informal de um gênero sem muito rigor na estrutura, passavam, em primeiro lugar, a se importar com o assunto do texto e, por consequência, com as regras do uso da língua.

As professoras relataram que seguiram as seguintes etapas didáticas: (1) apresentação do gênero com leitura de textos, destacando as potencialidades lúdicas e interpretativas; (2) oferecimento de certa liberdade para a produção dos alunos, que puderam expor suas vivências pessoais; e (3) incentivo à participação na produção de um livro de crônicas, no qual os produtos foram registrados e guardados como memória. Também relataram que suas fontes para obtenção do material usado em sala foram as crônicas publicadas no material didático, em revistas atuais e na internet. Além disso, as professoras citaram a troca de materiais com pares, a partir de sua constatação, em sala de aula, do que agradava os alunos.

A partir da análise dos dados, foi possível identificar que diferentes elementos do PCK das professoras poderiam ser mobilizados para servir como subsídios teóricos e práticos para uma formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, que os capacitasse a

trabalhar com o gênero crônica. Esses recursos incluem: conhecimentos sobre fontes de pesquisa, sobre as potencialidades e desafios do trabalho com crônica com os alunos do ensino médio e sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e domínio da língua.

A conclusão desse processo de análise resultou em um material para formação de professores de Língua Portuguesa, publicado como *e-book* (Araujo; Almeida, 2020). Nessa obra, foram disponibilizados informações teóricas e práticos para o trabalho com o gênero crônica no Ensino Médio, considerando a coleta/análise de dados e a apresentação do projeto de crônica realizado na instituição educacional onde a pesquisa foi realizada.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Sem dúvida, o MPE do Unasp me fez pensar e repensar minhas práticas e me mostrou que há um caminho extenso a percorrer, considerando a necessidade de constantes mudanças. Assim, ressalto a enorme colaboração de professores altamente competentes e com excelente formação, que me propiciaram um ensino de qualidade.

Os professores integraram aulas teóricas e expositivas com atividades práticas que envolveram conteúdos relevantes para minha formação e que englobavam as diversas áreas de pesquisa. A disciplina *Educação na Contemporaneidade: Políticas, Concepções e Práticas* despertou o meu olhar para os desafios e as possibilidades da educação

na contemporaneidade; as disciplinas *Pesquisa em Educação I e II* me prepararam para os caminhos da pesquisa; a disciplina de *Práticas Interativas* me instigou o repensar a minha rotina na sala de aula e a buscar a inovação, considerando a modernidade; o *Seminário de Formação Docente para a Educação Básica* me trouxe uma base teórica sobre a formação profissional docente, importante para meu trabalho de pesquisa; a disciplina de *Práticas Educacionais no Contexto da Educação Integral* me alertou para a necessária integralidade de uma educação de qualidade; e, finalmente, a disciplina *Currículo*: *Tendências Atuais* me fez refletir sobre a importância de um currículo agregador. Como consequência, o estudo de disciplinas tão importantes como essas me fez refletir sobre a necessidade de promover uma educação mais significativa.

Tenho ainda muito a crescer no que diz respeito às demandas de desenvolvimento profissional, especialmente em relação ao trabalho colaborativo e à compreensão da realidade dos alunos. Mas, considerando que é preciso dar um passo de cada vez, posso afirmar que o ciclo encerrado no MPE fortaleceu o meu desejo de realizar mudanças em minha prática docente. Essa experiência certamente abriu novos horizontes para a pesquisa e busca de mais conhecimento, além de me oferecer uma base teórica e metodológica mais robusta. Esse novo alicerce foi essencial para nortear minhas práticas em sala de aula bem como orientar processos colaborativos com os meus pares, de modo que eu possa contribuir para a formação de outros professores.

Assim, termino com uma frase de Paulo Freire que me faz pensar a trajetória profissional: "Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo" (Freire, 1996, p. 32).

REFERÊNCIAS

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SELBACH, S. (ed.). **Língua portuguesa e didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MOISÉS, M. **A criação literária**. São Paulo: Cultrix, 1982.

SÁ, J. A. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1985.

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

Capítulo 20

MULHER, NEGRA E CONTADORA: TRILHANDO CAMINHOS

Rosangela Marques de Santana

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Germana Ponce de Leon Ramirez.

Sempre tive verdadeira paixão pelos estudos. De fato, aprender algo novo todo dia é algo que me fascina. Se esse aprendizado puder ser aplicado ao meu cotidiano e contribuir para uma melhor qualidade de vida, melhor ainda. Por isso, comecei um curso técnico em Nutrição. Era o que eu desejava cursar também na graduação. Porém, algumas mudanças ocorreram em minha vida e fizeram com que meus planos mudassem. Acabei fazendo o curso de Ciências Contábeis, mas o que a área contábil tinha para oferecer a uma pessoa que desejava estudar sobre os alimentos? Pouca coisa, talvez! No entanto, descobri nas Ciências Contábeis vantagens que dificilmente encontraria no curso de Nutrição, pois elas impactaram minha personalidade e minha maneira de ver os números. Além disso, havia mais oportunidade de emprego na área. De fato, já no segundo ano do curso, recebi o convite para atuar no departamento de contabilidade de uma instituição de ensino superior.

Assim que me graduei, recebi um convite do coordenador do curso de Ciências Contábeis, que também foi o meu orientador do trabalho de conclusão de curso, para ministrar aos alunos da graduação uma oficina de conciliação de contas. Devido ao êxito da oficina, o coordenador sugeriu que eu fizesse um mestrado. Durante cinco anos consecutivos, ele repetiu esse convite, o que era sempre marcante para mim. Porém, as condições não eram favoráveis para que eu pudesse ingressar em um programa de pós-graduação *stricto-sensu*.

Com o passar do tempo, fui adquirindo experiência na área contábil e percebi que o quadro profissional havia sofrido uma alteração relevante. Tratava-se de um segmento profissional reconhecido pela

predominância masculina. No entanto, passou a haver uma inclusão maior das mulheres nas diversas atividades da contabilidade. Entretanto, a liderança masculina ainda imperava, pois a representatividade feminina em cargos gerenciais ainda era incompatível com o número de mulheres inseridas na profissão. Esse fato me despertou a curiosidade e surgiu o desejo de investigar o fenômeno.

Cinco anos após minha graduação, descobri a existência do Mestrado Profissional em Educação (MPE) do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) e senti o desejo de ingressar no programa, pois as condições me eram favoráveis nesse período. Assim, arrisquei fazer minha inscrição no processo seletivo no último dia e descobri que a prova seria aplicada na mesma semana. Para minha surpresa e alegria, fui aprovada. Das dificuldades que tive, a maior foi a de conciliar o período integral de trabalho e minha dedicação à família com os estudos. Aos poucos, porém, com o apoio da família e sacrifícios, fui me adaptando a essa nova realidade, ao mundo da pesquisa, que até então me era desconhecido.

Diante da oportunidade de cursar um mestrado e da inquietação que tinha quanto à representatividade feminina na área contábil, não tive dificuldade para escolher o tema da pesquisa. Ele era uma novidade para minha orientadora, pois sua linha de estudos se especializava em discriminação étnica e de gênero. Ela não havia se interessado ainda pela discriminação de gênero na área da contabilidade. Foi um desafio e tanto! Quanto mais me aprofundava na pesquisa, mais ciente eu me tornava do contexto da misoginia na área contábil.

A PESQUISA

O objetivo principal da dissertação foi analisar as narrativas de mulheres negras no contexto da discriminação étnica e de gênero na trajetória de sua formação acadêmica nas ciências contábeis. Para tanto, os objetivos específicos foram: (1) descrever as formas de discriminação; (2) nortear uma revisão sistemática da literatura sobre gênero e etnia no âmbito contábil; (3) verificar a proposta de ensino no processo de formação acadêmica da mulher, buscando uma reflexão sobre a temática e (4) relatar a memória das mulheres negras quanto a seu processo de formação acadêmica e de sua atuação profissional na área em questão.

Ao longo da história, as mulheres vêm assumindo papéis que têm impactado as famílias, as organizações e a economia dos países. A presença feminina no âmbito trabalhista tem contribuído para a sobrevivência da própria sociedade em dois aspectos: no equilíbrio da sociedade (frente aos problemas sociais e seus efeitos) e na condição de reprodutora, essencial para a preservação da humanidade (Saffioti, 1976).

O conflito de gênero no contexto de uma educação patriarcal tem causado muitos males às mulheres no âmbito familiar e organizacional. As práticas machistas da sociedade têm dificultado o avanço delas no que se refere à inserção e progressão no mercado de trabalho nas diferentes modalidades, principalmente nos espaços com predominância masculina. Ou seja, apesar da consolidação da presença da mulher

nos espaços laborais, persistem problemas como desigualdade e discriminação com base no gênero (Silva *et al.,* 2015; Pimentel, 2014).

Segundo a ONU, em seu relatório para os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), o esforço para cumprir as metas estabelecidas e resolver o problema da desigualdade de gênero vem alcançando uma maior participação das mulheres nos parlamentos e na educação. Apesar disso, ainda persistem as discriminações às mulheres no acesso ao trabalho, bens e cargos que envolvem tomadas de decisão (Organização das Nações Unidas, 2015).

Manganelli (2012, p.18) afirma que os "avanços das mulheres nos níveis de escolaridade representam um investimento, a fim de maximizar sua produtividade, habilidade e, consequentemente, sua renda". Esses avanços no conhecimento e as mudanças no mercado de trabalho têm possibilitado às mulheres uma inserção em ambientes de trabalho com predominância masculina, alterando assim o panorama em algumas áreas profissionais, com destaque para o da contabilidade.

O Conselho Federal de Contabilidade (CFC), órgão que regulamenta os profissionais da área contábil em seus registros de profissionais ativos, informa um crescimento relevante em relação ao número de mulheres com cadastro ativo entre 2004 e 2016. De acordo com o relatório do CFC de março de 2019, elas passaram de 61.692 para 160.836. Trata-se de mulheres formadas e habilitadas como contadoras.

Contudo, uma pesquisa feita nos Estados Unidos constatou que o número limitado de mulheres em posições hierárquicas resultava das barreiras interpostas entre a mulher e sua ascensão profissional. Esse

fenômeno é conhecido como "teto de vidro" ou *glass ceiling*, e reflete a desigualdade de remuneração e de oportunidades que ocorre em diversas áreas, inclusive a da contabilidade (Silva *et al.,* 2015).

Embora as mulheres tivessem acesso à educação e, consequentemente, ao ingresso ao mercado de trabalho, elas encontravam barreiras nas estruturas organizacionais, pois o homem detinha os cargos mais elevados. As mulheres atuavam predominantemente no espaço doméstico e majoritariamente em funções extensivas a esses espaços, sendo essas realidades as razões pelas quais recebiam remuneração inferior. Esse cenário também as colocava em cargos mal remunerados em comparação com os homens na mesma condição, seguindo a lógica do modelo tradicional (Bourdieu, 2012).

A cultura organizacional reproduz a desigualdade de gênero de modo semelhante ao que acontece na sociedade como um todo. Dessa maneira, os símbolos, crenças e padrões de comportamentos aprendidos são produzidos e criados por pessoas que dedicam a vida ao trabalho. Assim, tem-se a dominação masculina reproduzida nas organizações.

Tartuce (2002) discute o fato de as barreiras de acesso e mobilidade das mulheres no mercado de trabalho não terem explicação. Há mulheres capacitadas tanto em termos intelectuais quanto profissionais que dificilmente conseguem promoção. Além disso, recebem menos do que homens em posições equivalentes. A autora ressalta que as modalidades de atividade profissional em serviços técnicos estão sendo atribuídas às mulheres, e aos homens cabem os cargos gerenciais.

Uma pesquisa realizada no Reino Unido detectou que o maior número de profissionais na área da contabilidade é constituído por mulheres. Contudo, ocorrem discriminação, desvalorização e exploração da mão-de-obra feminina na profissão contábil. As mulheres que atuam nessa área estão normalmente em funções de secretariado, escritório e escrituração, sem perspectiva de promoção e reconhecimento, sujeitas a uma intensa jornada de trabalho (Whiting; Gammie; Herbohn, 2013).

Assim sendo, ao buscar uma carreira e sucesso profissional, a mulher se depara com um panorama desfavorável para seu crescimento. É importante destacar que esse quadro é ainda mais difícil quando se trata da mulher negra. Grossi e Aguinski (2001) asseveram que a violência contra a mulher está presente em todas as camadas da sociedade, sendo a mulher negra a vítima de maior discriminação devido ao seu pertencimento a estratos sociais mais desfavorecidos. Collins (2000) ressalta que as mulheres negras vivem em uma situação de vulnerabilidade no trabalho, na vida social e nas representações midiáticas, nas quais não aparecem como padrões de beleza estética.

As ações discriminatórias contra a mulher da etnia negra assumem o caráter de discriminação interseccional, pois ocorrem em duas vertentes: a de gênero e a étnica. Essa discriminação existe apesar das iniciativas governamentais, das mobilizações da sociedade e das ações educacionais. A promulgação da Lei 10.639/2003, através da Resolução do CNE/CP n° 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 3/2004, no art. 1º §1, trata, por exemplo, da inclusão de aspectos

pertinentes à cultura afro-brasileira nos conteúdos disciplinares dos espaços educacionais.

Gomes (2010, p. 9) afirma que, infelizmente, a educação tem contribuído para a produção e reprodução desse quadro de desigualdades raciais, e que as políticas públicas deveriam ser voltadas para garantir o direito de igualdade para todos, com o reconhecimento das diferenças e o respeito à diversidade. Assim, haveria o "reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem".

O conceito de interseccionalidade foi exemplificado por Crenshaw (1989), quando descreveu um cruzamento de tráfego de veículos. Em caso de acidente, os veículos na intersecção podem ser provenientes de várias direções. Assim, as narrativas descrevem situações que revelam discriminação interseccional, pois tratam de mulheres negras que estão submetidas a dinâmicas variáveis que as conduzem à subordinação e que as tornam racialmente marcadas.

Laffin (2002) afirma que poucas mudanças foram feitas no processo de formação do profissional da contabilidade, pois o ensino nas universidades tem seguido o modelo das escolas de comércio, que são tecnicistas e pragmáticas. O resultado disso é que se perde a oportunidade de formar profissionais que atendam melhor às necessidades do mercado de trabalho, cujo fator de inserção seja a competência e não a categoria de gênero ou etnia.

Para a construção do percurso metodológico da pesquisa, optou-se pelo tipo qualitativo e de caráter exploratório. De fato, a pesquisa qualitativa é de particular relevância, pois prevê o estudo das relações sociais e está inserida em um contexto cuja base remete às esferas da vida. Assim sendo, estuda a pluralização e as "velhas" desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambiente (Gil, 2002; Bauer; Gaskell, 2008; Flick, 2009).

Diante das ações discriminatórias relativas ao gênero existentes em dimensão mundial, buscou-se, por meio de uma revisão sistemática da literatura, identificar o fenômeno *glass ceiling,* que está no cerne das questões referentes à participação minoritária das mulheres em posições de liderança. Essa desigualdade abrange tanto as diferenças salariais quanto à escassez de oportunidades para elas no mercado de trabalho e nos espaços educacionais (Manganelli, 2012; Alves, 2012; Tartuce, 2002; Silva, 2016; Carvalho, 2015).

Como resultado do levantamento realizado com o auxílio da ferramenta *StArt Tool* para o mapeamento e revisão sistemáticos da literatura, encontrou-se apenas uma publicação na temática sobre a discriminação de gênero e etnia na área da contabilidade e que se referia também à interseccionalidade na área contábil. Por outro lado, as demais publicações, selecionadas pelo programa *StArt Tool,* que tiveram como fonte as bases de dados Scopus, Scielo, Proquest e BDTD, demonstraram que os estudos acerca do tema do *glass ceiling* são recorrentes.

Outro recurso metodológico foi a entrevista narrativa, para a qual o processo de seleção ocorreu a partir da observação nos registros do

Sistema Gerencial de Discentes de uma IES situada no interior do estado de São Paulo. O número total de alunas negras concluintes no período de 2006 a 2016 correspondia a onze mulheres, sendo oito estrangeiras e apenas três brasileiras. Notou-se que o número de mulheres negras na graduação de Ciências Contábeis ainda é pequeno comparado com o número total de mulheres brancas e pardas, conforme o registro obtido dos alunos formados, segundo gênero e raça, da referida IES.

Segundo as informações obtidas, foram encontradas 104 alunas brancas (37,08% do número total de alunos), 28 alunas pardas (11,67%) e 11 alunas negras (4,17%). Infelizmente, devido à limitação do sistema, não foi possível obter o percentual exato para o ano de 2006 na proporção correta para homens brancos, homens pardos e negros e mulheres brancas. No entanto, foi possível determinar que, naquele ano, havia apenas uma aluna negra estrangeira. A representatividade masculina foi de 76 brancos (31,67%), 28 pardos (11,67%), 8 negros (3,33%) e 1 cuja cor da cútis não foi declarada (0,42%). A autodeclaração, no Brasil, é uma forma de o indivíduo assumir sua origem. Contudo, diante do preconceito e da discriminação, a carga negativa atribuída à etnia negra pode gerar a negação da própria identidade (Louro, 2000).

Embora se diga que a entrevista se faz pessoalmente, no caso da pesquisa não foi possível seguir esse clichê devido à distância geográfica de cada entrevistada. Dessa maneira, ela foi feita por meio de equipamento eletrônico, ou seja, por ligação telefônica via WhatsApp. As respostas foram devidamente gravadas. Para as estrangeiras, as perguntas foram feitas de forma escrita e as respostas foram gravadas

em áudio para não haver dúvidas quanto à questão de leitura e interpretação, uma vez que seu idioma não era o português do Brasil. No caso da entrevistada brasileira, utilizou-se a mesma ferramenta eletrônica. Porém, tanto as perguntas da entrevistadora quanto as respostas das entrevistadas, foram gravadas em áudio, uma vez que inexistia a barreira da diferença de idioma. Conforme recomenda Bauer e Gaskell (2008), a entrevistadora se esforçou por demonstrar isenção em relação a possíveis direcionamentos.

Na rememoração dos fatos, buscou-se captar e entender se ocorreu algum tipo de informação acerca da discriminação étnica e de gênero na trajetória de formação do curso de Ciências Contábeis, e se também ocorreu algum tipo de vivência discriminatória. Durante a realização da entrevista, prestou-se atenção especial no possível risco de desconforto emocional das entrevistadas, visto que as histórias de vida consistem em revelações de situações particulares. Obviamente, os nomes das entrevistadas nunca foram revelados.

Cada entrevista teve uma duração média de uma hora. A transcrição do material foi feita de forma fidedigna aos depoimentos, considerando as pausas também como uma expressão de sentimentos. Tomou-se cuidado em realizar transcrições literais da entrevista gravada, para as quais houve a inclusão de sinais que indicavam entonações, sotaques, regionalismo e "erros de fala", como sugerido por Günther (2006).

De acordo com as narrativas das entrevistadas em resposta às questões referentes à sua formação, inserção no mercado de trabalho, desafios e dificuldades, crescimento e aprendizado na carreira, bem

como percepção da existência de discriminação étnica e de gênero na profissão, foram criados temas para descrever as categorias em unidades de registro do tipo "tema", em conformidade com a análise de conteúdo. Buscou-se categorizar as experiências vividas pelas três mulheres negras, durante o processo de formação acadêmica e profissional, resultando em quatro temas: (1) discriminação de gênero; (2) preconceito no âmbito acadêmico e profissional; (3) invisibilidade da interseccionalidade; e (4) desafios e sua superação na formação e na profissão.

Em resposta às questões apresentadas, duas entrevistadas estrangeiras relataram que sofreram discriminação de gênero e étnica no campo profissional. A entrevistada brasileira reconheceu a existência de ações discriminatórias, mas afirmou que não passou por tais situações. Todas concordam quanto à necessidade de se refletir sobre o assunto durante o processo de formação, afirmando não ter obtido conhecimento sobre a questão durante o curso em nenhuma das disciplinas ministradas.

Todavia, quanto ao processo de formação, constatou-se que o PPC não incluía questões étnicos-raciais no currículo, conforme observado nas ementas das disciplinas. Isso foi consistente com os relatos das três mulheres entrevistadas e demonstra certa desconsideração quanto à relevância do assunto no preparo das alunas para o ingresso nos diversos espaços de trabalho que a profissão contábil possibilita.

Assim, os resultados obtidos apontam para a importância de práticas educacionais efetivas e inclusivas no processo de formação acadêmica em Ciências Contábeis que tratem das questões de gênero e

raciais bem como da representatividade da mulher negra na profissão. É preciso, portanto, refletir sobre o preparo dessas profissionais para o mercado de trabalho e as possíveis barreiras relacionadas ao gênero e etnia, que vêm atreladas à profissão.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A experiência de participar do MPE do Unasp me proporcionou um crescimento acadêmico considerável. Isso se deveu principalmente à exposição das disciplinas ministradas por profissionais capacitados, suas aulas expositivas e aos trabalhos e seminários, especialmente em grupo, que fizeram parte de sua exigência. A troca de conhecimento foi importante para ampliar a visão de outras áreas e, ao mesmo tempo, aprofundar a temática proposta. Alegrou-me descobrir que a questão da pesquisa consistia em assunto atual e relevante.

O estudo das publicações sobre a representatividade feminina na contabilidade e o panorama em que a mulher estava inserida, especialmente a mulher negra, me fizeram compreender as causas e as consequências do quadro social dessas profissionais, inclusive a minha posição em relação a minha atuação na área.

Portanto, na condição de profissional atuante no ramo da contabilidade e pesquisadora da área, acredito que a construção de minha dissertação respondeu aos meus questionamentos e poderá ajudar outros pesquisadores ou profissionais a entender melhor o que não está

explícito de forma numérica. São muitas mulheres que ingressam nessa profissão pragmática. Ao mesmo tempo, existem poucas em posições gerenciais. Há conflitos que ainda permeiam a profissão, embora sejam sutis e velados. Apesar disso, é possível percebê-los na própria estrutura da cultura organizacional. Minha sugestão é que o processo de formação do curso de Ciências Contábeis proporcione mais reflexão sobre o assunto e um despertamento consciente sobre a situação da mulher na área da contabilidade. O reconhecimento e a igualdade deveriam ser prerrogativas de qualquer indivíduo, sem distinção de gênero ou etnia.

REFERÊNCIAS

SAFFIOTI, H. I. B. A **mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

SILVA, J. C.; MAGRO, C. B. D.; SILVA, M. Z. O glass ceiling na profissão contábil: evidências em empresas da região sul do Brasil. **IX Congresso ANPCONT**, 2015.

PIMENTEL, C. P. A discriminação da mulher no mercado de trabalho: uma análise nos anos de 2002 e 2012 no Estado do Ceará. 2014. Mestrado Profissional em Administração e Controladoria — **Universidade Federal do Ceará**, Fortaleza, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Novo relatório da ONU avalia implementação mundial dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio** (ODM). [S. l.: s. n.], 2015.

MANGANELLI, A. A mão invisível no teto de vidro. 2012. Dissertação de Mestrado em Economia do Desenvolvimento — **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2012.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

TARTUCE, G. L. B. P. O que há de novo no debate da "qualificação do trabalho"? Reflexões sobre o conceito com base nas obras de Georges Friedmann e Pierre Naville. 2002. Dissertação de Mestrado em Sociologia — **Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.11606/D.8.2002.tde-02062003-170242.

WHITING, R. H.; GAMMIE, E.; HERBOHN, K. Women and the prospects for partnership in professional accountancy firms. **Accounting & Finance**, v. 55, p. 575-605, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1111/acfi.12066.

GROSSI, P. E.; AGUINSKI, B. Por uma nova ótica e uma ética na abordagem da violência contra mulheres nas relações conjugais. In:

GROSSI, P. K. (ed.). **Violências e gênero**: coisas que a gente não gostaria de esquecer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 9-25.

COLLINS, P. H. **Black feminist though**: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York: Routledge, 2000.

GOMES, N. L. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1, n. 8, p. 139-167, 1989.

LAFFIN, M. De contador a professor: A trajetória da docência no Ensino Superior de contabilidade. 2002. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção — **Universidade Federal de Santa Catarina**, Florianópolis, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Editora Artmed: Porto Alegre, 2009.

LOURO, G. L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. In: HOOKS, B. (ed.). **Eros, erotismo e o processo pedagógico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010.

Capítulo 21

RELATO DA EXPERIÊNCIA DE TRAJETÓRIA FORMATIVA NO MPE E O ENCONTRO COM O CURRÍCULO COMO TEMA DE PESQUISA

Rosiana da Silva Novaes de Paula

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Elize Keller Franco.

Sempre gostei muito de aprender, enfrentar desafios e buscar coisas novas. Embora tenha passado parte da minha vida fora do Brasil, nunca parei de estudar. Algumas vezes, estudava a língua dos três países diferentes em que morei. Outras vezes, fazia cursos de todos os tipos, desde que aprendesse algo. Até ingressei em uma universidade para cursar psicologia. O mestrado sempre foi um dos meus sonhos, mas eu sempre pensava: quando os filhos crescerem ou quando voltar para o Brasil. Assim, o sonho era sempre adiado.

Em 2017, regressei ao Brasil após dois anos na Inglaterra e senti que o momento de realizar o meu sonho chegou, pois os filhos já estavam adultos e com suas vidas encaminhadas. Comecei a buscar uma instituição onde cursar o mestrado. Após alguma análise, decidi-me por uma determinada instituição; entretanto, conversei com alguns professores da pós-graduação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), e eles me incentivaram a conhecer a proposta da própria instituição. Eu já trabalhava no Unasp, e isso me ajudou a decidir pelo Mestrado Profissional em Educação (MPE) que a instituição oferecia.

Para me preparar para a seleção, li alguns artigos que haviam sido recomendados na bibliografia. Enquanto lia os textos, alguns temas me chamaram a atenção, especialmente aqueles que se relacionavam com as metodologias ativas e à inovação. Depois de ingressar no curso e após a definição da orientadora, amadureci a ideia e optei por pesquisar sobre inovação curricular. O tema era mais amplo do que as inovações metodológicas comumente introduzidas em determinada disciplina.

Após a definição do tema, minha orientadora e eu buscamos uma instituição que oferecesse indícios de inovação curricular para que se tornasse o objeto de nossa pesquisa. Visitamos algumas escolas que se intitulavam inovadoras. Na realidade, porém, apresentavam apenas mudanças pontuais. Algumas trabalhavam com metodologias ativas; outras possuíam assembleias. No entanto, o paradigma e o desenho curricular eram tradicionais, com salas de aulas convencionais, com alunos divididos em séries e organização curricular e disciplinar com tempos segmentados. Por isso, escolhemos o Projeto Âncora, cuja proposta tinha sido contemplada nas aulas de Currículo e figurava em documentário como uma das escolas inovadoras ao redor do mundo.

A PESQUISA

O Projeto Âncora se situa na região de Cotia, na região metropolitana de São Paulo, e atende a crianças em situação de vulnerabilidade no seu entorno. O projeto iniciou suas atividades em 1995 como uma ONG que atendia as crianças no seu contraturno. O sonho do Projeto Âncora era se tornar uma escola, mas não qualquer escola. Seus idealizadores almejavam torná-lo uma escola com princípios democráticos que respeitasse a individualidade, a história e o ritmo de aprendizagem de cada educando. O Projeto Âncora começou efetivamente suas atividades como escola no início do ano letivo de 2012. Ao iniciar suas atividades, inspirou-se na Escola da Ponte, em Portugal, que já vinha

sendo divulgada como uma escola inovadora. O Projeto Âncora foi selecionado como cenário da pesquisa por ter, portanto, um currículo diferenciado com características de inovação.

O objetivo geral da pesquisa era analisar o processo de inovação curricular em andamento na escola do Projeto Âncora. Antes de iniciar a pesquisa de campo propriamente dita, procurou-se embasamento na literatura para o tema em foco. Considerou-se pertinente conhecer como havia se dado o processo de implementação da Educação Básica no Brasil, desde os seus primórdios (período de colonização, Império, República etc.) até os dias atuais.

Também levantamos dados sobre as mudanças, desafios e crises educacionais ao longo desse processo. Nessa busca, constatamos o predomínio de uma educação elitista desde a sua gênese. Destacavam-se os altos índices de reprovação e evasão escolar, o analfabetismo funcional, a padronização pedagógica e o engessamento curricular prescritos no marco legislatório, entre outros aspectos. Esses fatos apontavam para a urgência de mudanças. A inovação curricular aparece como uma possibilidade, dada a abertura na LDB 9394/96, que prevê, em seu artigo 23, §2º, que "os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei". A lei permite, portanto, que as escolas tenham flexibilidade para organizar o currículo, podendo, conforme o artigo 23, fazê-lo de diferentes maneiras:

> A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos

> não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

Como o objetivo era pesquisar a inovação curricular na Educação Básica, foi necessário aprofundar os estudos sobre o currículo e sobre as tendências atuais nesse campo de conhecimento. Assim, recorremos a autores da área do currículo e da metodologia de pesquisa, autores que haviam discorrido sobre a Educação Básica brasileira e que haviam desenvolvido pesquisas sobre o Projeto Âncora, tais como: Sacristán (2000; 2010); Santomé (1998); Keller-Franco (2008; 2012; 2014); Masetto (2018); Silva (2015); Lopes e Macedo (2011; 2016); Chizzotti (2006); Carbonell (2002); Morán (2017); André (2008); Lüdke e André (2018); Triviños (2008); Bardin (2016); Laville e Dione (1999); Gadotti (2000; 2019); Hernández (1998; 2000); Saviani (2008; 2010); Bernardes (2017); Quevedo (2014), entre outros.

Utilizamos a abordagem qualitativa na modalidade de estudo de caso, voltada para uma proposta educativa singular. Os instrumentos de pesquisa e coleta de dados foram: observação, entrevista semiestruturada e análise de documentos.

A observação foi realizada de forma participante. Inscrevi-me como voluntária na instituição. Passei por um período de vivência que não foi concluído em sua totalidade devido a uma reestruturação pela qual a escola estava passando. Com o roteiro preparado previamente, foi possível visitar os diversos ambientes da escola, acompanhar as

diversas atividades (assembleias, grupos de responsabilidade, ateliês, entre outras) e vários momentos de aprendizagem.

A entrevista foi realizada com cinco educadoras da escola Projeto Âncora, sendo quatro professoras e uma coordenadora pedagógica. Ao realizar a entrevista, prestei esclarecimentos quanto aos objetivos e contribuições do estudo e lhes entreguei o TCLE. A entrevista foi gravada de forma individual, com roteiro semiestruturado para posterior transcrição.

Os documentos selecionados para a pesquisa foram: o Projeto Político Pedagógico do Projeto Âncora; dissertações produzidas sobre aquela escola; material disponível na mídia, como um documentário divulgado pela TV Futura, seu plano estratégico e o *site* do Projeto Âncora.

A análise de dados seguiu as etapas propostas por Triviños (2008), com base em Bardin (2016), que foram: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Na primeira etapa, organizei o material coletado, ordenei o diário de bordo com informações do que observei durante o período da vivência, realizei as transcrições das entrevistas, selecionei os documentos e realizei a leitura flutuante. Na segunda etapa, classifiquei e categorizei os dados conforme a questão da pesquisa e os objetivos propostos. Defini as categorias a partir dos temas que se repetiam no material coletado depois de um estudo minucioso de todo o material. As seguintes categorias emergiram da análise: mudanças no paradigma de currículo; mudanças nas relações e na participação; mudanças nos tempos e espaços de aprendizagem; mudanças na metodologia; mudanças na avaliação e desafios da mudança.

Na última fase proposta por Bardin (2016) e Triviños (2008), tratei dos resultados a partir da inferência e interpretação. Após muita reflexão, exame dos materiais e análise exaustiva, revisei as categorias do estudo e aprofundei a análise. Não estou apresentando os resultados aqui porque a pesquisa está em fase de publicação em outro lugar.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O MPE trouxe contribuições significativas para o meu aprimoramento acadêmico. As disciplinas me auxiliaram no decorrer do curso, pois grande parte do conhecimento adquirido já ia sendo utilizada na construção dos artigos e da dissertação. O fato de poder escolher algumas das disciplinas que seriam oferecidas foi de grande valia, pois podia selecionar aquelas que mais se adequavam ao tema da minha dissertação.

A disciplina de Currículo, por exemplo, me ofereceu muitos subsídios para a construção da dissertação, visto que a pesquisa versava sobre inovação curricular. Os textos e livros que li e o material que foi disponibilizado me possibilitaram conhecer a história do currículo, suas características e os autores que marcaram cada fase. De fato, pude me aprofundar e percebi que o currículo da escola pesquisada se identificava com o currículo integrado. As disciplinas de metodologia, por sua vez, foram essenciais para que eu dominasse as técnicas de produção acadêmica.

Dentre as disciplinas, a que abordou as metodologias ativas me proporcionou uma ótima reflexão sobre o meu papel como professora e como profissional. Embora a matéria que leciono (Inglês), utilize muitas atividades dinâmicas, passei a ver, com o conhecimento que obtive, o aluno como protagonista no processo de ensino-aprendizagem e não apenas como receptor de conhecimento. Entendi que, para que a aprendizagem ocorra, é necessário que haja uma troca, que meu papel é mais o de uma orientadora quanto ao caminho que o educando deverá percorrer. Passei a considerar importante o trabalho com projetos de aprendizagem que partam da curiosidade e dos sonhos dos alunos, incentivando-os a alcançarem seus objetivos. Compreendi que o diálogo é outra ferramenta que ajuda grandemente nesse processo da busca pelo conhecimento e por uma aprendizagem significativa. Meu papel não seria, então, dar conhecimento pronto e acabado, mas fazer com que o educando aprenda a aprender, levando-o a ser mais reflexivo e crítico em relação ao mundo que o cerca, tornando-o ativo e capaz de tomar as próprias decisões a fim de contribuir para uma sociedade que está sempre mudando.

Durante o MPE, tive um ótimo relacionamento com os professores. Depois de já ter concluído as disciplinas, ainda entrava em contato com eles para pedir orientação. De fato, estavam sempre disponíveis para ajudar. É impossível continuar sendo o mesmo profissional após o aprendizado e as reflexões que o MPE me proporcionou. Tive contato com muitos artigos científicos, dissertações, teses e metodologias educacionais que os professores empregavam. Também aprendi com

os colegas numa troca proveitosa de experiências. No MPE, pude ver a educação sob uma perspectiva histórica e me familiarizei com o percurso educacional trilhado por nossos primeiros educadores, suas vitórias e desafios.

Como resultado disso, experimentei muitas mudanças, que me fizeram ver a educação e o mundo sob uma perspectiva diferente. As mudanças nem sempre são simples ou fáceis, mas são necessárias se queremos melhorar individualmente, se queremos aprimorar a nossa prática profissional ou educacional, se queremos construir um mundo melhor com pessoas que tenham a liberdade de sonhar e mudar.

Enfim, passei a ver o currículo com um olhar atento para a inovação. Descobri que um currículo flexível possibilita novas formas de educação. Além disso, o MPE também me abriu as portas para o crescimento profissional. Minha vida acadêmica e profissional nunca foi estática, já que passei pelos vários segmentos educacionais, como professora do Fundamental I, II e Ensino Médio; como coordenadora e orientadora educacional. Contudo, agora tenho a oportunidade de trilhar outros caminhos, quem sabe lecionando no ensino superior ou cursando o doutorado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.** Série Pesquisa, v. 13. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDES, T. O. O estudo de ciências na Escola Projeto Âncora em 2013-2014. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – **Faculdade de Educação**, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/322778/1/Bernardes_TamaraDeOliveira_M.pdf. Acesso em: 09 de julho de 2018.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394 de 20/12/1996. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inovação e criatividade na educação básica**: saiba como foi feito o Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica. Brasília, DF, 22 dez.2015b. Disponível em: http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovação Acesso em 16 de janeiro de 2019.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre. Artmed Editora, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora S.A., 2000.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, abr./jun. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf. Acesso em 25 de abril de 2019.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M.; CARBONELL, J.; TORT, A.; SIMÓ, N.; SANCHEZ-CORTÉS, E. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

KELLER-FRANCO, E. **Currículo por projetos:** inovação do ensinar e aprender na educação superior. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

KELLER-FRANCO, E. Inovação na Educação Superior: o currículo por projetos. *In*: MASETTO, M. T. (org.). **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo. Edições Loyola, 2012.

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: Currículo. Pontifícia universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

KELLER-FRANCO, E.; MASETTO, M. T. Currículo por Projetos no Ensino Superior: Desdobramentos para a Inovação e qualidade na docência. **Revista Triângulo**, Uberaba, v.5, n.2, p. 3-21, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/377/pdf. Acesso em: 26 de abril de 2018.

LAVILLE. C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed: Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MASETTO, M. T. Inovação Curricular no Ensino Superior. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.7, n.2, agosto 2011. Disponível em: http://

revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6852/4966. Acesso em 29 de abril de 2018.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. v. 2. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 27 de novembro de 2017.

PROJETO ÂNCORA. **Planejamento Estratégico.** Cotia, SP, 1998. Disponível em: https://www.projetoancora.org.br/blog/validacoes/planejamento-1998-integra.html. Acesso em 12 de agosto de 2019.

PROJETO ÂNCORA. **Plano Político Pedagógico**. Cotia, SP, 2019. Disponível em: https://www.projetoancora.org.br/pedagogia. Acesso em 07 de agosto de 2019.

PROJETO ÂNCORA 2015. Diretor: Lara Dezan. Produtora: Lira Filmes. São Paulo: 2015. Vídeo Institucional (2'06").

QUEVEDO, T. L. **Escola Projeto Âncora**: gestação, nascimento e desenvolvimento. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-124532/pt-br.php. Acesso em: 20 de junho de 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SACRISTÁN, J. G. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2010.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinariedade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **História da história da educação no Brasil**: um balanço prévio e necessário. EccoS – Revista científica, São Paulo, v.10, n. especial, p.147-167, 2008. Disponível em: https://www.redalyc.org/html/715/71509907/. Acesso em 22/10/2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

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

Capítulo 22

APRENDIZAGEM CRIATIVA DE TÉCNICAS GERADORAS DE NOVAS IDEIAS EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Samira El' Khoueiri

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Gildene do Ouro Lopes Silva e do Prof. Dr. Francislê Neri de Souza.

Sou graduada em Administração de Empresas, licenciada em Pedagogia e leciono há mais de 15 anos no ensino médio e técnico. Como docente, sonhava com o mestrado há mais de dez anos, mas o sonho foi sendo adiado. Fiz uma pós-graduação em Formação de Professores para o Ensino Superior e um MBA em Liderança e Coaching com foco em Programação Neurolinguística. Ter esperado um pouco mais para fazer o mestrado me tornou mais madura e segura do que eu realmente queria.

Criatividade, aulas diferenciadas, metodologias inovadoras sempre me chamaram a atenção. A princípio, meu interesse era estudar metodologias ativas no ensino técnico para investigar se o uso de tais metodologias poderia diminuir a evasão no curso técnico em administração (noturno). Entretanto, esse cenário foi inviável porque o Mestrado Profissional em Educação (MPE) do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) exige que os estudos se voltem para o ensino regular. Dessa forma, optei por trabalhar com uma das disciplinas que leciono no ensino técnico integrado ao médio: Gestão Empreendedora e Inovação. Um dos conteúdos dessa disciplina compreende o trabalho com TGNIs (técnicas geradoras de novas ideias). Antes de realizar a pesquisa do MPE, já fazia um trabalho diferenciado em sala de aula, o que me motivou a investigar e compreender como as TGNIs ajudam os alunos a desenvolver sua expressão criativa.

Foi um longo percurso até definir o problema e os objetivos da pesquisa; até encaixá-los na proposta do MPE sem renunciar àquilo que mais me interessava. As ideias amadureceram; tomaram forma, e

definimos o problema de pesquisa, relacionando-o ao modo como os alunos aprendem e simulam as TGNIs na expressão de sua criatividade no contexto das atividades acadêmicas. Para minha satisfação, o projeto foi aprovado pelo CEP logo na primeira versão.

A PESQUISA

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a aprendizagem criativa a partir da aplicação de TGNIs em aulas para os estudantes do ensino médio. Os objetivos específicos foram: observar o processo da aprendizagem criativa dos estudantes participantes no contexto de TGNIs; analisar a percepção e autopercepção dos estudantes participantes sobre a aprendizagem criativa nesse contexto; analisar o grau de satisfação e a importância dos procedimentos utilizados para a aprendizagem das TGNIs. Os elementos da aprendizagem criativa de Martinez (2012) nortearam a pesquisa. Segundo Martinez (2012), a aprendizagem criativa deve contemplar, no mínimo, três processos: (1) personalização da informação; (2) confrontação com o dado e produção; e (3) geração de ideias próprias e novas.

O primeiro processo requer a personalização da informação. Os alunos recebem uma informação e a transformam em algo novo com base em conhecimentos que já possuem, algo além do que receberam. Não se trata apenas de assimilação e reprodução, como nos métodos do ensino tradicional, mas algo que passa a fazer parte da subjetividade

dos estudantes. Muitas vezes, esse processo acontece até de forma inconsciente. O segundo processo prevê a confrontação com os dados. É o processo de reflexão, inquietação e dúvida acerca dos conhecimentos que os alunos já têm. Trata-se de um passo essencial para o próximo processo, que diz respeito à produção e geração de ideias próprias e novas, indo além do conhecimento previamente adquirido, em que "novas alternativas e hipóteses são elaboradas, novas ideias e imagens sobre o objeto do conhecimento aparecem" (Martinez, 2012, p. 98).

Segundo Amaral (2006), existem alguns elementos que sinalizam que a aprendizagem é criativa: um alto grau de motivação; a elaboração reflexiva e personalizada da informação; indícios de flexibilidade, independência e autonomia; a clareza quanto às orientações; um forte desempenho da identidade pessoal; e, finalmente, a autovalorização positiva.

Em alguns contextos, a criatividade ainda é vista como algo que poderá desfazer a ordem das coisas, como se não seguir o que é considerado normal fosse errado. Isso pode ser um fator desfavorável à sua expressão e os motivos são diversos: a rigidez de pensamento, o medo do novo, o temor de parecer ridículo ou de falhar e se expor. O professor precisa estar atento a esses aspectos desfavoráveis. Deve, por isso, promover um ambiente no qual as ideias diferentes sejam aceitas, os erros sejam tolerados, o novo seja acolhido, a autonomia seja estimulada, os questionamentos sejam permitidos e o principal desafio seja sair da zona de conforto (Garcês; Pocinho, 2018).

A atmosfera da sala de aula tem grande relevância na expressão da criatividade, podendo ter impactos positivos ou negativos. O suporte

dado pelos professores para que os alunos expressem suas ideias, o modo como encaram a criatividade, seu interesse na aprendizagem, sua autonomia e o estímulo que recebem dos professores para a produção de novas ideias são fatores determinantes para que o ambiente promova a criatividade (Fleith; Alencar, 2005).

O trabalho em grupo pode favorecer a aprendizagem criativa. Ao ouvir opiniões diferentes, conhecer outras realidades, expor os pensamentos e dar *feedback*, cria-se uma rede de cooperação que incentiva o desenvolvimento dos estudantes. Porém, para que os resultados de uma interação sejam positivos, é necessário que os integrantes do grupo tenham consciência dos benefícios que um pode trazer para o outro, das responsabilidades que devem assumir e das tarefas que cada membro deve realizar. As habilidades interpessoais e a compreensão da importância das discussões de ideias e das discordâncias contribuem para um maior potencial criativo durante o trabalho em grupo, tanto na dimensão individual quanto coletiva (Jacobs; Lawson, 2017).

A utilização de métodos ativos, nos quais os estudantes saem do papel passivo e assumem um papel ativo na aprendizagem, é característica essencial para o processo de ensino-aprendizagem criativo. Assim, é necessário promover tarefas de caráter produtivo que possibilitem aos alunos a busca do conhecimento, reflexões ponderadas e questionamentos diversificados que envolvam os estudantes em situações novas e estimulem a busca de soluções (Martinez, 1997).

Tivemos, como eixos norteadores, a pesquisa qualitativa e a concepção de aprendizagem criativa como processo da subjetividade

(Martinez, 2012). Optamos pela perspectiva epistemológica intervencionista, que resulta do engajamento em esforços dialógicos e práticos de mudança, mas que não exclui a subjetividade, nem a experiência sensorial, nem a emoção, nem as questões ético-morais (Picheth, Cassandre, Thiollent, 2016).

O estudo foi realizado no contexto do ensino técnico integrado ao médio em administração, disciplina de Gestão Empreendedora e Inovação, em uma escola técnica situada numa cidade do interior do estado de São Paulo, que pertence ao Centro Estadual de Educação Tecnológica do Estado de São Paulo. Participaram da pesquisa 37 alunos matriculados no 2° ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio em Administração. A amostra refere-se a 100% dos alunos da turma. A turma foi escolhida porque sua matriz curricular continha a disciplina de Gestão Empreendedora e Inovação, que traz em sua ementa a temática da criatividade para o desenvolvimento de novas ideias. O desvio-padrão foi de 14,93, sendo a idade máxima de 18 anos e a mínima de 16 anos.

Os instrumentos utilizados foram o portfólio de autoavaliação da aprendizagem (PAA); o protocolo de observação (PO); o questionário de avaliação dos trabalhos apresentados (QATA); o questionário de avaliação do grau de satisfação quanto ao grupo de trabalho (QATG); e o questionário de avaliação do trabalho realizado pelos outros grupos de trabalho (QTG). No caso dos dois últimos instrumentos, houve uma avaliação na perspectiva do aluno sobre o trabalho realizado pelo próprio grupo e outra sobre os outros grupos.

O PAA teve o objetivo de possibilitar aos estudantes os registros do percurso pessoal de aprendizagem com vistas aos sentimentos, desafios e elementos facilitadores das ações empreendidas para aprender as TGNIs bem como as dificuldades para buscar o conhecimento e elaborar uma aplicação da técnica. O portfólio tinha uma estrutura dupla. A primeira parte correspondeu à identificação pessoal dos estudantes e a segunda, à descrição dos seguintes aspectos: metodologia da aula; postura diante do novo conhecimento; considerações sobre o ambiente da sala de aula; atividades desenvolvidas pela proposta da professora; ideias já concebidas sobre TGNIs; relações das novas aprendizagens com a criação de ideias próprias a partir das próprias atividades além do que foi solicitado; criação de novas ideias além do conhecimento adquirido sobre as TGNIs.

O PO contemplou várias proposições que foram observadas em cada um dos três elementos da aprendizagem criativa (Martinez, 2012) a partir de três opções: nunca, às vezes e sempre. Quanto à personalização da informação, observamos a personalização em relação à metodologia da professora; em relação ao novo conhecimento; em relação à atitude dos estudantes diante do desafio; e em relação ao ambiente de aprendizagem.

Quanto à confrontação com os dados, observamos a confrontação com relação às próprias atividades; com relação às próprias ideias em busca de novas aprendizagens ou novos conhecimentos; e com relação às novas aprendizagens. Para o elemento produção e geração de novas ideias, as observações foram em relação à geração de ideias próprias a

partir de suas produções além do que foi solicitado e geração de novas ideias além do conhecimento sobre as TGNIs. O protocolo ainda abriu espaço para anotações de outros aspectos considerados relevantes ao objeto de conhecimento do estudo.

O QATA foi organizado em treze itens, segundo a escala Likert, com cinco níveis (concordo totalmente, concordo, indiferente, discordo e discordo totalmente), com o objetivo de obter a opinião de cada estudante sobre os trabalhados apresentados pelos colegas. O questionário contemplou ainda duas questões abertas: uma para detectar a opinião pessoal dos estudantes sobre os pontos positivos e negativos, e outra para atribuição de uma menção para o trabalho apresentado no dia.

O questionário sobre o grau de satisfação e grau de importância foi feito em duas versões: QATG e QTG. O primeiro fez uma avaliação, na perspectiva dos alunos, sobre o trabalho realizado pelo próprio grupo de trabalho. O outro avaliou o trabalho realizado pelos outros grupos de trabalho. O grau de satisfação foi observado em cinco níveis: ruim, razoável, bom, muito bom e ótimo. A importância também foi mensurada em cinco níveis: irrelevante, sem muita importância, importante, muito importante e essencial. Os questionários foram compostos por 16 questões fechadas e um espaço disponível para justificativas, observações e comentários.

Realizei a análise qualitativa e quantitativa dos dados, que se fundamentou nos três elementos da aprendizagem criativa de Martinez (2012). A análise de conteúdo foi feita de acordo com Bardin (1977,

2016), organizada nas etapas canônicas: (1) pré-análise; (2) exploração do material e tratamento dos resultados; (3) inferência; e (4) interpretação (Bardin, 2016). Na pré-análise, organizei o material e realizei a leitura flutuante para elaborar os indicadores, codificar os dados e definir os critérios de categorização. Nessa fase, também organizei os protocolos de observação por sessão e os portfólios de autoavaliação da aprendizagem por grupos, nos quais foram especificadas as dimensões. Na etapa de exploração do material, realizei as operações definidas na pré-análise. Nesse momento, foram definidas as categorias e subcategorias. Depois, tratei dos resultados e de sua interpretação, sintetizando os dados para propor inferências e interpretações norteadas pelos objetivos do estudo (Bardin, 2016).

A análise de conteúdo foi realizada com o apoio do *software* WebQDA, que colabora para a análise de dados não numéricos, permitindo a importação de arquivos, a organização e a codificação dos dados bem como a criação de matrizes para o seu cruzamento (Neri de Souza, 2017). Entretanto, o sistema de análise foi construído nas três dimensões da aprendizagem criativa de Martinez (2012), conforme explicado anteriormente.

Para a análise quantitativa, recorri à estatística descritiva e ao cálculo do *ranking* médio do grau de satisfação e do grau de importância. A análise estatística descritiva foi realizada por meio dos dois questionários descritos anteriormente e que me ajudaram a calcular o *ranking* médio do grau de satisfação e grau de importância, bem como a frequência

mínima e frequência máxima de cada questão por meio da escala Likert, conforme Malhotra (2001).

Para a análise dos resultados do QATA, determinei o grau de concordância e empreguei o oscilador estocástico, segundo a concepção de Macnaughton (1966). Com base em sua proposta, o cálculo da porcentagem para obtenção do GC considerou os valores das respostas do tipo "indiferente", dividindo-os entre os de "discordo plenamente" (Dp) e "concordo plenamente" (Cp). Para a interpretação dos dados obtidos quanto ao GC, interpretei os valores segundo a proposta de Davis (1976, p. 70).

Analisei, então, os dados coletados por meio de um processo construtivo-interpretativo mediante a elaboração de indicadores construídos na confluência dos diversos instrumentos (REY, 2005). Os resultados obtidos demonstraram que a forma como os alunos aprenderam e simularam as TGNIs possibilitou significativamente a expressão de sua criatividade.

A pesquisa relacionou cada objetivo específico a um ou mais instrumentos. Por isso, apresento as principais conclusões no quadro 1:

Quadro 1 – Conclusões por instrumentos ou objetivos específicos

INSTRUMENTO	OBJETIVO ESPECÍFICO	CONCLUSÕES
PO	Observar o processo da aprendizagem criativa dos estudantes participantes no contexto das TGNIs.	Os resultados demonstraram grande envolvimento dos estudantes com a proposta e excelente aproveitamento.
QATA	Analisar a percepção e autopercepção dos estudantes participantes sobre a aprendizagem criativa no contexto de Técnicas Geradoras de Novas Ideias.	Os resultados apontam grau de concordância muito forte ou substancial na maioria das proposições/apresentações.
QATG	Analisar o grau de satisfação e a importância dos procedimentos utilizados para a aprendizagem das TGNIs.	O grau de satisfação e de importância apresentou baixa variação. Intui-se que as expectativas (GI) e a realidade (GS) se aproximam.
QTG	Analisar o grau de satisfação e importância dos procedimentos utilizados para a aprendizagem das TGNIs.	O grau de satisfação e de importância apresentou baixa variação. Intui-se que as expectativas (GI) e a realidade (GS) se aproximam.
PAA	Analisar a percepção e autopercepção dos estudantes participantes quanto à aprendizagem criativa no contexto das TGNIs.	Os resultados demonstraram que os estudantes se sentiram motivados a expressar sua criatividade mesmo diante de algumas dificuldades.

Fonte: Elaborado pela autora

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

No início de 2017, um grande amigo me informou que o Unasp estava com o MPE aberto e oferecia a possibilidade de ingresso provisório como aluna especial, o que tornava o curso ainda mais viável tanto em relação ao tempo quanto aos recursos financeiros.

Visitei a instituição e logo me encantei pela estrutura física oferecida aos alunos. Fiz minha matrícula como aluna especial em fevereiro de 2017 em duas disciplinas. Em abril, fiquei sabendo que estava grávida. A realização de um sonho parecia exigir que seria necessário adiar o mestrado mais uma vez. No entanto, mesmo insegura, cursei mais duas disciplinas no segundo semestre de 2017. Para minha surpresa, a coordenadora do curso, Profª. Drª. Gildene do Ouro Lopes, e os docentes foram muito compreensivos, o que me deixou mais encantada com a instituição.

Meu filho nasceu em dezembro de 2017 e, por isso, fiquei afastada dos estudos por sete meses. Entretanto, em agosto de 2018, ingressei no programa como aluna regular. Como já havia cursado quatro disciplinas como aluna especial, faltavam-me apenas três disciplinas para finalizar os créditos obrigatórios.

Aprendi muito com as disciplinas e suas estratégias metodológicas, com os textos para leitura, com as explicações em sala de aula, com as orientações para o desenvolvimento dos trabalhos e com as apresentações para os docentes e para turma. A cada leitura, um novo conhecimento e novas perspectivas. Os artigos muito contribuíram para

a minha evolução como pesquisadora. Mesmo assim, a atividade de pesquisa foi desafiadora. O tema já era do meu interesse, mas moldá-lo para atender às especificações científicas e acadêmicas foi trabalhoso e, algumas vezes, difícil. Isso exigiu de mim uma visão inovadora quanto a algo com o qual já estava excessivamente acostumada.

Quando comecei a escrever a dissertação, confesso que me senti perdida, insegura e até mesmo incapaz. Com o tempo, vi meu trabalho tomando forma, como se fosse uma história com começo, meio e fim. Apesar de saber que tudo tem um tempo, a ansiedade de vê-lo terminado era grande.

Chegou o dia da qualificação e, depois de tanta ansiedade, não desejava mais a chegada daquele dia. Tinha certeza de que faltava muito a pesquisar, escrever e conhecimento a adquirir. No entanto, não era mais possível adiar.

As considerações da banca me alegraram muito, pois me mostraram que eu estava no caminho certo. Isso me deixou confiante. Passado pouco tempo da qualificação, minha orientadora, Profª. Drª. Gildene do Ouro Lopes Silva, precisou se afastar. Estava acostumada com sua dedicação e orientações precisas. Portanto, diante dessa ausência, novamente a insegurança me bateu à porta. O meu coorientador, Prof. Dr. Francislê Neri de Souza, entrou em campo e me ajudou a pôr, com maestria, o necessário ponto final.

Chegamos ao grande dia da defesa e senti grande emoção quando finalizei um processo que durou três anos e seis meses. Passei um ano como aluna especial e dois anos e meio como aluna regular. A alegria

não era apenas a de me tornar mestra, mas a de ter aprendido a superar os desafios, o medo e as emoções. Era a alegria por ter adquirido mais disciplina para o estudo e o trabalho; era a alegria de saber que Deus tinha recompensado os meus esforços.

O MPE me ajudou a descobrir que a docência, além de ser minha profissão, é também o meu dom. Durante o curso, consegui aprimorar ainda mais as minhas aulas, pois os professores me mostraram novas perspectivas e me fizeram enxergar coisas novas. De fato, sei que a capacitação que o MPE me proporcionou ainda vai abrir muitos caminhos novos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. L. N. O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos. 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – **Faculdade de Educação – Universidade de Brasília**, Brasília-DF, 2006. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/2108. Acesso em: 12 dez. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S.. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, v. 21, n. 1,

p. 85-91, jan./abr. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a12v 21n1.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

GARCÊS, S.; POCINHO, M. Criatividade e educação: um "bicho de 7 cabeças"? In: GARCÊS, S.; POCINHO, M. (org.). **Psicologia da criatividade**. DigitUMa, Funchal, Portugal, p. 88-102, abr. 2018. ISBN: 978-989-8805-25-6.Disponívelem:https://webcache.googleusercontent.com/search?q= cache:7jcK4A_ZIiAJ:https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2011+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 27 nov. 2019.

JACOBS, G. M.; LAWSON, N. D. **Collaboration Can Promote Students' Creativity**.

Online Submission, 2017. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ ED591105.pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.

MACNAUGHTON, R. T. Numbers, scales and qualitative research. **Lancet**, n. 347, p. 1.099-1.100, 1996.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3. ed. Porto

Alegre: Bookman, 2001.

MARTÍNEZ. A. M. **Criatividade, personalidade e educação**. Tradução: Mayara Pinto. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MARTÍNEZ. A. M. **Aprendizagem criativa**: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, Cláudio Pinto (org.). **Didática e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, p. 93-124, 2012.

NERI DE SOUZA, F. et al. webQDA: **Manual de utilização rápida**. 3. ed. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2017.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLLENT, M. J. M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 3-13, dez. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Paul/ Downloads/24263-108856-2-PB.pdf. Acesso em: 21 mar. 2020.

REY, Fernando Luis González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

Capítulo 23

A QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NO MPE

Sergio Klein da Rosa

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Luciane Weber Baía Hees.

Refletir sobre nossa história, trajetória e experiências é indispensável, pois produz uma ação reflexiva para a compreensão de quem somos e do significado daquilo que temos vivido. Quando revisito o meu passado, redimensiono minhas ações e as reinvento com novos conceitos a partir de seu contexto. O cotejo do passado com o presente me ajuda a vislumbrar o futuro. Assim, no Mestrado Profissional em Educação (MPE) do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), vivenciei dias felizes enquanto estudante entre trabalhos em grupo e apresentações.

Tive o privilégio de seguir as orientações dos professores, geralmente à risca como me ensinaram meus pais, e desenvolver ainda mais o prazer nos estudos. A pesquisa me ajudou a questionar minhas práticas profissionais e pessoais como educador, pastor, orientador profissional e pessoal de meus alunos, tanto no espaço onde trabalho quanto em casa com os meus filhos.

A reflexão a respeito de minha passagem pelo MPE me mostra o quanto ganhei e o quanto perdi ao longo da minha trajetória de vida, o quanto fiz e o quanto deixei de fazer por mim e pelos outros. Entretanto, ela me sugere principalmente o quanto ainda posso fazer pela educação, levando em consideração a cultura, os relacionamentos interpessoais e as políticas públicas que regem nossas ações. Assim, no MPE, eu me entreguei a um aprendizado que contribuiu significativamente para a minha formação e aprofundamento teórico nas questões de gestão e da condição humana. Tive a oportunidade de ampliar e reorganizar a construção e produção de conhecimentos, um grande desafio que me

motiva a dar continuidade aos estudos, apoiado pela instituição na qual trabalho, em busca da realização pessoal.

Na graduação, cursei os bacharelados em Teologia e em Comunicação Social, com habilitação em Rádio e TV. Depois, cursei a pós-graduação em Docência Universitária. Tenho atuado na área da educação há mais de 25 anos nos três níveis (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior). Por isso, tenho experiência para afirmar que a pesquisa sobre os aspectos educacionais é necessária e indispensável para o aprofundamento e a atualização profissional nessa área.

O tema de pesquisa no MPE me foi sugerido por minha orientadora, a Prof.ª Drª Luciane Weber Baia Hees, e me levou a um mergulho em temas relevantes como a formação profissional do educador. O tema contemplava o acompanhamento de egressos em uma IES privada no interior do estado de São Paulo, mediante o qual seria possível vislumbrar a visão dos egressos sobre sua formação e sobre a instituição formadora. Tratava-se também de um tema de interesse para o prestador desse serviço educacional, em função de sua preocupação com estreitar os laços com os egressos e auferir pontos relevantes para seu posicionamento no mercado de trabalho. Mesmo assim, a pesquisa representou um grande desafio pessoal.

O estudo fez parte de um projeto do grupo de pesquisa Gestão e Inovação na Educação (GIEd), que abriga outros subprojetos de pesquisa, ensino e intervenção relacionados a uma área temática em nível de pós-graduação (*lato et stricto sensu*), bem como trabalhos e pesquisas de iniciação científica.

Compreender as demandas do mercado em educação sob a ótica do egresso se mostrou uma ferramenta útil para a fidelização tanto do egresso quanto do aluno ingressante. As contribuições do aluno que já concluiu o curso ajudam a apontar aspectos em que a instituição deve se aperfeiçoar a fim de alcançar a excelência em seus padrões de qualidade.

Em minha atual área de atuação, como preceptor de alunos prioritariamente do ensino superior em regime de internato, o contato e o *feedback* dos egressos podem contribuir para um melhor direcionamento das atividades e serviços prestados. Além disso, a troca de informações com quem vivenciou recentemente a experiência da educação de um ponto de vista diferente da do formador, me concedeu a oportunidade de atualizar ações e práticas profissionais.

O trabalho consistiu, portanto, de uma pesquisa com egressos para compreender sua visão como ex-alunos e como ingressantes na vida profissional com o objetivo de identificar elementos que pudessem promover a melhoria da formação de novos educadores.

A PESQUISA

O estudo surgiu a partir de um interesse em identificar a percepção dos egressos do curso de Pedagogia do Unasp por meio de um questionário criado para levantar dados quantitativos a fim de identificar elementos que pudessem apontar a relação da formação inicial com a inserção profissional. A percepção que tive foi a de que muitos deles

buscavam estar atualizados sobre o universo da educação e da formação profissional. Afinal, o saber do professor deve estar alinhado com as necessidades atuais da sociedade em que vivemos, respeitando a diversidade cultural e a individualidade de cada profissional que atua na área da educação e mesmo fora dela.

A pesquisa partiu da necessidade de buscar indicadores de como os egressos estavam percebendo sua vida profissional e a relação de sua inserção profissional a partir da formação que a instituição lhe oferecera. Portanto, este estudo contribuirá com a identificação de elementos para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais da IES. A aquisição dessas informações geralmente representa uma enorme dificuldade para as instituições devido à grande quantidade de alunos já formados e a difícil obtenção e organização de seus dados. Diante desse contexto, foi necessário estruturar meios para o levantamento, armazenamento e análise de dados, visando assim ao oferecimento de uma ferramenta de auxílio aos serviços de autoavaliação da IES. O estudo se vinculou à linha de pesquisa do MPE do Unasp, intitulada Formação de Gestores, Processos Educativos e Avaliação. Portanto, o contexto principal no qual a pesquisa se enquadrava estava perfeitamente alinhado à proposta da linha de pesquisa.

O processo de formação e de avaliação da instituição a partir da visão do egresso e de sua inserção no mercado de trabalho constitui tema relevante para qualquer instituição. Dessa forma, os informantes da pesquisa foram os alunos egressos do curso de pedagogia dos últimos cincos anos de um centro universitário localizado no estado de São

Paulo. Eles apontaram, portanto, algumas condições que, em sua visão de egressos, podem contribuir para uma excelente gestão da instituição.

Sendo assim, procurei construir uma ferramenta de pesquisa que pudesse obter dados objetivos sobre a questão da pesquisa. Acabei optando por adaptar uma ferramenta tecnológica para uso com o curso de Pedagogia. Minha orientadora facilitou os trâmites junto à coordenação do curso de Pedagogia, cuja concordância partiu certamente da constatação da relevância da pesquisa. Para que a análise de dados fosse feita de forma quali-quantitativa, o questionário foi fundamentado nos estudos de Aaker *et al.* (2001), tendo sido anteriormente testado em outro curso de graduação da mesma IES. Fizemos algumas necessárias adaptações no instrumento de coleta de dados para que pudesse, então, atender às necessidades específicas da pesquisa pretendida.

O questionário levantou dados sobre o perfil do egresso no curso de Pedagogia da IES sob estudo. Usei, para isso, a plataforma *Google Docs* como ferramenta de coleta dos dados. Foi possível identificar a inserção e a evolução profissional dos egressos; receber informações que favoreciam a reflexão acadêmica sobre o tema, obter subsídios para a gestão quanto à melhoria do curso, identificar sugestões para a elaboração de um currículo mais significativo e qualificado e contemplar aspectos pertinentes às expectativas do mercado profissional.

Na revisão de literatura, discuti o perfil dos egressos de universidades, principalmente de estudantes que conseguiram entrar no mercado de trabalho. Há muitos dados e estudos que estão disponíveis

para discussão nos espaços de formação. Infelizmente, porém, nem sempre ultrapassam os limites do interesse acadêmico.

Apesar disso, dois autores que me chamaram a atenção foram Coelho e Oliveira (2019), cujas teorias fundamentam uma visão interessante sobre o processo de avaliação dos egressos das IES e principalmente de sua inserção no mercado de trabalho. Semelhantemente, Espartel (2009) contribuiu para a análise da avaliação que os egressos fazem das IES após deixarem o âmbito acadêmico e construírem sua carreira como professores.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pela Plataforma Brasil, enviei para todos os alunos egressos cadastrados na instituição um *e-mail* com um breve relato sobre a minha pesquisa de dissertação, esclarecendo-lhes quanto ao propósito do trabalho e convidando-os a participarem da pesquisa. Após o disparo do primeiro *e-mail* para os egressos, ainda fiz outros três contatos com o objetivo de reforçar o convite de participação na pesquisa.

Para que eu conseguisse fazer a análise de dados, dividi o questionário em quatro seções: identificação pessoal; análise da situação profissional; carreira docente; e avaliação institucional. A pesquisa rendeu dados consistentes, alinhados com os objetivos que propusera. Analisei os dados a partir de duas abordagens: qualitativa e quantitativa. A parte referente às questões fechadas foi apresentada sob a forma de gráficos, com base na quantidade de alunos e respostas. Para isso, considerei as observações de Kuniavsky (2003), segundo as quais analisar resultados de questionários é um trabalho que tangencia

a arte e a ciência, já que a interpretação se une à tabulação dos números. Sabendo da possibilidade de erros causados por ambiguidades, o autor sugere que sejam usados métodos simples de análise, como contagem e comparação. As categorias foram expressas, portanto, a partir dos temas preestabelecidos nas quatro seções do questionário.

A pesquisa apontou que há interesse e boa disposição dos egressos em relação à instituição. Portanto, aparece aí um espaço para a troca constante de informações entre egresso e instituição. De fato, estabelecer um processo dinâmico de comunicação entre as duas partes se torna muito útil, tanto para a instituição formadora quanto para os seus egressos. Pode-se afirmar, de acordo com Fogaça (1998), que

> a educação em geral e a educação profissional começaram a ser vistas como bastante interrelacionadas, principalmente, por dois processos: a globalização, definida como uma multiplicidade de mudanças surgidas a partir de 1970, que instituiu novas relações internacionais nos planos econômico, social, cultural, político e tecnológico, e a emergência de um sistema de produção sustentado na automação flexível.

A formação de um novo professional da educação demanda grandes investimentos para as instituições. É preciso contribuir para que o futuro profissional enfrente as inseguranças da carreira profissional. Sendo assim, um contato mais constante com a IES lhe permitirá acesso a elementos que o ajudem em sua criatividade e eficiência. Dessa forma, é de extrema importância que o egresso possa, por exemplo, retornar à IES para buscar atualização e se familiarizar com mecanismos novos

de ensino e aprendizagem. Esse intercâmbio facilitaria sua busca de crescimento profissional. Da mesma forma, o *feedback* pode contribuir para que a instituição estabeleça mais veículos e meios necessários para que a troca de experiência com seus ex-alunos seja uma via de mão dupla e de favorecimento mútuo.

Os dados da pesquisa revelaram que, entre os que estão trabalhando na educação, 82,8% alcançaram empregabilidade em menos de um ano após a conclusão do curso; 10,3%, entre dois e três anos; e 5,2%, entre três e quatro anos. Somente 1,7% levaram mais de quatro anos para isso, demonstrando que o mercado de trabalho tem absorvido com rapidez os egressos formados na IES sob estudo. De fato, em sua expressiva maioria, os egressos iniciaram suas atividades dentro do período inicial de até um ano após o término da graduação. Apesar disso, a maioria dos recém-formados se sente incapaz, insegura e frustrada, o que resulta, com frequência, na desistência da profissão. Esses resultados confirmam o que a literatura afirma sobre as dificuldades que os egressos enfrentam quando ingressam na profissão docente:

> ao iniciar a carreira, o professor pode perceber um distanciamento entre o ideal e o real, ou seja, as dificuldades encontradas no exercício da docência podem ser tão frustrantes que o professor sofre um choque ao perceber que a realidade da sua profissão é muito mais difícil do que era esperado. Esse choque pode causar um grande desconforto no professor iniciante, podendo até mesmo levá-lo à desistência da profissão (Marin; Gomes, 2014, p. 81).

Considerando esse cenário, conclui-se que a trajetória profissional de um professor iniciante é muitas vezes solitária. Os novos professores se veem diante do desafio de se adaptarem à profissão, muitas vezes sem o apoio dos colegas para enfrentar os conflitos. Ao ouvir esses egressos, a instituição pode prepará-los para essa realidade e igualmente apoiar aos novos professores com programas de capacitação e formação continuada.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O MPE me deu um norte em relação a possíveis avanços em minha formação e abriu novos caminhos de prática. Ao longo do curso, pude interagir com novas ideias, tendências e perspectivas na área da educação. Acima de tudo, aprendi a imaginar meios de aplicá-las à vida profissional e pessoal.

O MPE do Unasp tem uma estrutura que promove o interesse na pesquisa e na aplicação dos conceitos, trabalhados nas disciplinas, à produção acadêmica e científica. De fato, há uma forte vocação por parte da coordenação para o incentivo ao crescimento. O MPE me apresentou meios e caminhos para a interação com as instituições, o que resultou em meu crescimento e na ampla troca de conhecimentos, tirando-me dos limites do ambiente interno da instituição onde trabalho. Ele me deu a oportunidade de transitar entre as políticas e práticas da educação integral e de sua aplicação ao mundo contemporâneo. Além disso,

avancei no uso e na aplicação das novas tecnologias à educação, com a fundamentação dialética e epistemológica de grandes pensadores como Platão, Hannah Arendt, Descartes, Hume e Ellen G. White.

Na linha de pesquisa que adotei, voltada para a área da gestão aplicada ao ensino superior, recebi imenso apoio e incentivo da minha orientadora, a quem devo muito por sua enorme disposição em me conduzir durante todo o processo de pesquisa e produção da dissertação. Ouvi, com atenção, suas palavras de ânimo nos momentos mais difíceis ao longo do curso.

A proximidade com os professores criava um clima acolhedor para os participantes do programa. A constante troca e a interação com os outros alunos do curso me possibilitaram conhecer outros profissionais, suas práticas e sua realidade de trabalho, o que continua a ocorrer, para muitos de nós, mesmo após a conclusão do curso. A base que construí a partir da linha de estudos do curso, das disciplinas e dos incentivos dos professores, pavimentou o caminho para a dissertação. As atividades preparatórias da pesquisa ocorreram de forma natural e progressiva.

Manifesto aqui, portanto, mais uma vez, a minha realização pessoal e profissional por ter percorrido essa trajetória de estudos e pesquisa. Avançar na trilha do conhecimento é uma necessidade para o crescimento profissional e tive o privilégio de progredir nela de forma natural. O MPE do Unasp em muito contribuiu para o aprofundamento do meu pensamento sobre as questões educacionais.

REFERÊNCIAS

AAKER, D. A. et al. **Marketing Research**. 7 Ed. New York: John Wiley & Sons, Inc, 2001.

COELHO, M. S. C. OLIVEIRA, N. C. M. Os egressos no processo de avaliação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8 n. 2, 2012 Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 25 de fevereiro de 2019.

ESPARTEL, L. B. O uso da opinião dos egressos como ferramenta de avaliação de cursos: o caso de uma instituição de Ensino Superior catarinense. **Revista Alcance** – Eletrônica, v. 16, nº 01.p.102 -114, 2009. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

KUNIAVSKY, M. Observing The User Experience. A Practitioner's Guide to User Research. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann Publishers, 2003.

MARIN, A. J.; GOMES, F. O. C. Da absoluta necessidade de manejar a classe para que o manejo do ensino aconteça. In: GIOVANI, L. M.; MARIN, A. J. Orgs.). **Professores** iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 79-92.

Capítulo 24

PRÁTICAS ALTERNATIVAS NO ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL NAS ENGENHARIAS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Sidnei Marcelo Cominotti

Capítulo escrito sob a orientação da Profa. Dra. Elise Keller Franco.

Em primeiro lugar, preciso dizer que meu interesse pela profissão de professor começou quando eu tinha algo próximo de dez anos de idade, inspirado pela professora de matemática da quinta série. Foi ela que me despertou para a importância dos números e me encorajou a participar das Olimpíadas de Matemática.

Quando cheguei à universidade, fui monitor de disciplinas ligadas às áreas de engenharia e matemática por vários anos. Nessa função, auxiliava os alunos que tinham dificuldade para compreender certos assuntos. Além disso, tive uma excelente professora de Cálculo nos semestres iniciais de Engenharia Civil na Unicamp. Esses fatos ratificaram o que já havia notado na infância: meu destino realmente era ser professor.

Após o término da faculdade, comecei a trabalhar na principal escola de informática de Campinas. Iniciei como monitor, depois passei a instrutor. Após alguns anos, assumi a coordenação da escola, produzindo materiais didáticos e realizando treinamentos para outros professores. Cheguei então ao cargo de gerente da escola e realizei centenas de treinamentos corporativos de alguns *softwares* específicos, dentre eles, o meu preferido, o Excel.

Em 2008, fui convidado a lecionar algumas disciplinas na faculdade e, a partir daí, minha carga horária foi aumentando a cada semestre. Cheguei ao ponto de ministrar 10 a 12 horas-aula por dia. Com tamanha carga de trabalho, fui deixando de lado o interesse em cursar um mestrado. Até ali, eu já tinha cursado duas graduações e uma pós-graduação, o que me habilitava para lecionar em IES. Em 2016, a IES na

qual eu trabalhava impôs a obrigatoriedade do título de mestrado para que eu continuasse como docente. A partir daí, comecei a pesquisar as instituições na região de Campinas que ofereciam esse programa. Porém, eu não queria cursar um mestrado com foco estritamente acadêmico, pois preferia um que promovesse a integração da teoria com a prática profissional.

Alguns colegas de trabalho me falaram sobre o Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Após coletar mais informações na *Internet*, agendei uma visita ao *campus* de Engenheiro Coelho. Fiquei admirado com a excelente infraestrutura da instituição e com o acolhimento que recebi dos funcionários e professores. Esses fatores foram cruciais para que eu optasse pelo Mestrado Profissional em Educação (MPE) do Unasp.

O tema que escolhi para a dissertação foi "Práticas alternativas no ensino do componente curricular Cálculo Diferencial e Integral nas Engenharias: uma revisão integrativa da literatura". Pude enriquecer ainda mais esse assunto com minha vivência acadêmica e profissional, pois testemunhei as dificuldades dos alunos nessas disciplinas quando era discente dos cursos de Engenharia Civil na Unicamp e Análise de Sistemas na PUC Campinas.

Portanto, a minha observação primeiramente como aluno e, depois, como docente, das dificuldades dos alunos ingressantes com a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral nos cursos de Engenharia, desencadeou o estímulo para a elaboração da minha pesquisa.

Agora — como integrante da equipe de docentes e com cerca de doze anos como professor universitário — leciono disciplinas ligadas ao cálculo, como Pré-Cálculo; Cálculo Diferencial e Integral; Cálculo Avançado; Cálculo Numérico e Cálculo Vetorial, entre outras, justamente para os semestres iniciais dos cursos de Engenharia. Apresentei o tema para minha orientadora, Drª Elize Keller Franco, que me apoiou e me conduziu brilhantemente para a elaboração da dissertação.

A PESQUISA

O componente curricular Cálculo Diferencial e Integral (CDI), integrante do chamado ciclo básico, tem importante destaque na estrutura curricular das Engenharias, pois é responsável pela análise, interpretação e resolução de problemas. Porém, a disciplina é vista como a "vilã", pois muitos alunos a consideram responsável por seu fracasso acadêmico e profissional.

Garzella (2013) destaca que o insucesso dos estudantes no Cálculo está relacionado à organização rígida e inflexível dos conteúdos da disciplina, além das práticas pedagógicas adotadas pelos docentes. Por outro lado, para Oliveira e Raad (2012), há uma cultura de reprovação com relação ao ensino de Cálculo, segundo a qual os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem aceitam o alto índice de reprovações como normal, o que acaba por eternizar o problema.

Segundo o Censo da Educação Superior realizado pelo MEC (Brasil, 2015), apenas 42% dos estudantes que ingressam em faculdades públicas e particulares, na área de Engenharia, chegam a se formar. As dificuldades apresentadas pelos alunos na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral é motivo de preocupação, daí a necessidade de buscar práticas alternativas para que o processo de ensino e aprendizagem obtenha sucesso. Frente a esse contexto, é essencial averiguar como esse problema vem sendo tratado por educadores e pesquisadores. Portanto, uma indagação importante da minha pesquisa seria: quais as práticas alternativas adotadas no ensino de Cálculo Diferencial e Integral nas Engenharias?

Para desenvolver o tema da pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral realizar uma revisão integrativa na literatura nacional sobre as práticas pedagógicas alternativas, implementadas no ensino do Cálculo Diferencial e Integral nas Engenharias. Esse objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: identificar as principais dificuldades apontadas no processo de ensino e aprendizagem de Cálculo Diferencial e Integral nas Engenharias; investigar como outros pesquisadores abordaram a educação matemática nos cursos de Engenharia; refletir sobre o currículo e o ensino de matemática para os alunos ingressantes nas Engenharias; e colaborar para um ensino mais eficiente de matemática e, em especial, de cálculo.

No estudo, optei pela revisão integrativa da literatura, pois é um método de pesquisa que consiste em uma vasta análise de publicações. Essa abordagem contribui para discussões sobre métodos e resultados

de pesquisas, assim como reflexões para a realização de futuros estudos, possibilitando certa flexibilização e uma maior abrangência por contar com uma junção de métodos.

De fato, Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 103) afirmam que:

> A revisão integrativa é a mais completa abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não experimentais, para uma compreensão completa do fenômeno analisado. Combina também dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular.

Essas autoras esclarecem que a revisão integrativa está emergindo como uma proposta metodológica que permite a síntese do conhecimento e a aplicação dos achados das pesquisas na prática. Foi essa aplicabilidade que tornou esse método relevante para o meu estudo, cujo objetivo foi analisar alternativas para o ensino de Cálculo Diferencial e Integral, a partir de investigações já feitas. Realizei, então, uma revisão integrativa da literatura a partir de estudos elaborados no Brasil, no período entre 2009 e 2019, com base na análise dos resultados obtidos pelas buscas nas bases de dados da ABENGE, do SciELO e CAPES.

Na investigação, adotei como descritores os termos "Cálculo Diferencial e Integral" e "Engenharia". Como critério de inclusão, os estudos deveriam envolver alunos ingressantes, apresentar a descrição da intervenção realizada, ser uma publicação dos últimos dez anos a contar

até o ano do levantamento, ou seja, 2019. Como critérios de exclusão, considerei trabalhos que não realizaram qualquer tipo de intervenção no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral; que não eram específicos para alunos ingressantes ou ainda que não estavam relacionados com o foco da pesquisa.

Os componentes curriculares de matemática, entre eles o de Cálculo Diferencial e Integral, são comumente considerados nas graduações em Engenharia como os principais responsáveis pela reprovação e/ou evasão dos estudantes. Há, portanto, a urgência e a necessidade de que as IES e seus docentes busquem alternativas que otimizem a aprendizagem dos discentes e alcancem o perfil que uma sociedade cada vez mais exigente tem proposto para os engenheiros.

Os resultados apontam, com base nas fontes pesquisadas, que não existem muitos estudos sobre práticas alternativas para o ensino de Cálculo Diferencial e Integral. No entanto, apesar de não serem numerosos, há uma equiparação dos estudos desenvolvidos em relação ao tipo de instituição, demonstrando que esse é um tema presente, tanto nas universidades públicas quanto nas privadas.

As intervenções apresentadas privilegiam a utilização de metodologias ativas em um escopo bastante variado, incluindo sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem baseada em problemas (PBL), aprendizagem colaborativa, mapas conceituais, uso de *softwares*, não evidenciando a prevalência de uma determinada modalidade. Destaque-se que as intervenções ficaram restritas a mudanças de caráter mais pontual, ao âmbito metodológico. De fato, não

encontramos estudos que tenham realizado ingerências mais amplas que impactassem a organização curricular desses cursos, embora um estudo aponte, em suas considerações finais, sobre a importância de repensar a estrutura e o paradigma dos currículos para que se alcancem mudanças mais efetivas.

Os estudos demonstraram a prevalência de abordagens metodológicas qualitativas, seguidas pelas quali-quantitativas. Não foi encontrado nenhum estudo de abordagem quantitativa. Além disso, as pesquisas não trazem dados conclusivos sobre alguma melhoria nas taxas de retenção e evasão, mas convergem para a necessidade de atitudes inovadoras em relação ao processo de ensino e aprendizagem de Cálculo. Elas relatam uma melhoria na motivação dos estudantes diante das práticas alternativas, argumentam sobre a importância de material de apoio consistente, mas não escondem o desafio com relação à ansiedade dos alunos diante da mudança. Aparentemente, de forma contraditória aos dados que demonstram a motivação dos estudantes, apareceu sua suposta dependência de aulas expositivas, o que evidencia que a inovação requer uma mudança na cultura já arraigada em universitários tão ambientados com o ensino tradicional.

Uma das pesquisas apresentou ainda o desafio da ausência de sincronismo de trabalho entre os docentes, o que aponta para a importância de mudanças mais amplas em nível institucional. Esse novo direcionamento deve ultrapassar iniciativas isoladas de alguns professores mais comprometidos com ações mais amplas, assumidas no PPC. Deve incidir sobre abordagens curriculares fundamentadas

em princípios integradores, em vez de no isolamento das disciplinas e pessoas, próprio do currículo disciplinar.

Os achados da pesquisa direcionam o olhar para uma questão histórica dessa graduação, mostrando a necessidade da ampliação de esforços para reverter ou prevenir essa realidade educacional que tem impactado negativamente a formação dos engenheiros. Para pesquisas futuras, sugiro a consulta a outras bases científicas. Apesar de simples, a pesquisa procurou contribuir para a educação matemática, em especial para o ensino e a aprendizagem dos componentes curriculares Cálculo Diferencial e Integral.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Tudo que é bom dura pouco. Essa frase representa muito bem a minha sensação e a minha satisfação por ter conseguido concluir o MPE do Unasp e obter o título de mestre. As disciplinas que cursei no MPE ampliaram os meus conhecimentos sobre a educação nos seus mais diversos níveis, e levei esses conhecimentos para o ambiente da sala de aula. De fato, o aprendizado no MPE me fez passar por muitas novas experiências na área das ciências exatas.

Os professores conduziram as disciplinas de um modo tranquilo e natural, alternando a teoria com a prática, propondo trabalhos e apresentações que, no decorrer dos semestres, contribuíram muito para

o desenvolvimento da minha dissertação, desde a definição do tema até a obtenção dos resultados.

A elaboração de artigos científicos, a participação nos seminários e congressos foram extremamente relevantes e colaboraram para expandir o meu interesse e conhecimento, principalmente com relação às metodologias. Outro ponto interessante foi o contato com os colegas da turma, cada um trazendo à tona a sua experiência de vida e profissional. Posso afirmar que, após cursar o MPE, estou mais preparado para continuar lecionando e, quem sabe, ser visto como uma referência para os meus alunos, assim como, um dia, outros professores foram para mim.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Notas Estatísticas** - Censo da Educação Superior 2015. Brasília: Inep, 2015. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/Notas_Estatisticas_Censo_Superior_2015.pdf. Acesso em: 01 fev. 2020.

GARZELLA, F. A. C. **A disciplina de Cálculo I**: a análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos.

2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. 2013. Disponível em:

https://www.fe.unicamp.br/alle/teses_dissert_tcc/arquivos/tesefabianacolombo.pdf. Acesso em: 05 set. 2020.

OLIVEIRA, M. C. A.; RAAD, M. R. A existência de uma cultura escolar de reprovação no ensino de Cálculo. **Boletim GEPEM**, n. 61, p. 125-137, 2012. Disponível em:

https://www2.ufjf.br/mestradoedumat//files/2011/09/Produto-educacional-Marcos-Raad.pdf. Acesso em: 03 set. 2019.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R., **Revisão Integrativa**: o que é e como fazer. Einstein, 2010. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-45082010000100102&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 03 mar 2018.

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

ORGANIZADORES

MILTON LUIZ TORRES

Graduado em Letras (licenciatura em Inglês e Português) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (1988), graduação em Teologia pelo Seminário Adventista Latino Americano de Teologia (2007), mestrado em Filologia Clássica pela University of Texas System (2001), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (1995), doutorado em Arqueologia Clássica pela University of Texas System (2008), doutorado em Letras Clássicas pela USP - Universidade de São Paulo (2014) e pós-doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009). Atualmente é professor da pós-graduação do Centro Universitário Adventista de São Paulo e coordena o GEAN - Grupo de Estudo da Antiguidade. É avaliador *ad hoc* do Ministério da Educação (INEP/MEC) para Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos (Publicado no D.O.U - de 16 de Julho de 2018). Tem experiência na área de Educação, Letras, Tradutor e Intérprete, Arqueologia e Teologia, com ênfase na análise de tradições e textos do mundo bíblico, inclusive os canônicos, pseudoepígrafos e apócrifos, com o emprego de metodologias arqueológicas, hermenêuticas, exegéticas, artísticas, literárias e linguísticas, atuando principalmente nos seguintes temas: línguas antigas e modernas, literatura antiga, tradução e interpretação, religião e arqueologia

clássica e bíblica. Faz parte do corpo editorial da Editora Casulo e é tradutor *freelancer* para a Casa Publicadora Brasileira. Além disso, atua na Europa como examinador da International Baccalaureate Organization (IBO), uma instituição que compõe a liderança global em educação internacional.

SILVIA CRISTINA DE OLIVEIRA QUADROS

Pós-doutora em Educação na FE/USP, Doutora em Letras: Semiótica e Linguistica Geral pela FFLCH/USP. MBA em Gestão Estratégica na FEARP USP – Ribeirão Preto. Especialização na UNESC - Liderança, Gestão, Resultados e Engajamento. Experiência na área acadêmica com as disciplinas: Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Análise do Discurso, Prática de Ensino e Produção de Textos, formação de Professores e Metodologia de Ensino da Linguagem. Atuou na área administrativa como coordenadora do curso de Letras e diretora acadêmica nas Faculdades Integradas Módulo - atual Unimodulo. Participação em congressos nacionais e internacionais com apresentação de trabalho. Participa dos grupos de pesquisa: Gedec – Grupo de estudos em direito e diversidade étnico-cultural, coordena o grupo de pesquisa Gestão, Liderança e Inovação - GLI. Coordena os projetos de pesquisa: 1. Prática pedagógica: aspectos metodológicos e ideológicos; e 2. Gestão, liderança e resultados na educação. Já atuou como Assessora Pedagógica, Diretora Acadêmica; Pró-reitora de Graduação; Pró-

reitora Associada e Diretora de Graduação no Centro Universitário Adventista de São Paulo - Unasp. Tem experiência em avaliação de cursos na educação superior. É docente do curso de Pedagogia - campus SP, professora permanente e coordenadora do Mestrado Profissional em Educação do Unasp.

AUTORES

ALVARO LUÍS SARON

Experiência na área de Administração, com ênfase em Administração Financeira. Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais pela PUC – Campinas, com especialização em Administração de Empresas – Gestão Estratégica de Negócios - INPG. Mestre em Educação pelo Unasp – Engenheiro Coelho. Experiência profissional desde 1984 em instituições financeiras no âmbito administrativo e comercial, gestão de equipes e carteira de clientes de pessoa jurídica, segmento *middle market*. Atuação em estruturação de produtos financeiros em consultoria própria e representação de Fundos de Investimentos em Direitos Creditórios. Professor universitário, tendo atuado na graduação e pós graduação no Centro Universitário Unimetrocamp e pós graduação na Unisal Campinas em disciplinas financeiras, de mercado de capitais, governança corporativa, *compliance* e

empreendedorismo. Atuou também na coordenação de cursos de pós-graduação no Centro Universitário Unimetrocamp, na área de Gestão.

ANA PAULA MENDES BATISTA

Possui graduação em Letras pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo – Unasp (2006); Mestrado Profissional em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo – Unasp (2019). Atua como professora de Literatura e Gramática no Ensino Médio – Unasp – EC e é professora das seguintes disciplinas no curso de Letras – Unasp – EC e EAD: Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado, Didática e Formação Docente, Leitura e Produção Textual e Políticas Educacionais.

ANDRESSA DIAS DA SILVA

Possui graduação em Administração pelas Faculdades Integradas de Minas Gerais (2017). Mestra no Mestrado Profissional de educação pelo Unasp. Atualmente professora de Empreendedorismo do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental, professora de Debates contemporâneos para o 1° ano do novo ensino médio, professora de sociologia para o 2° e 3° anos do ensino médio e professora no curso de graduação de Administração nas disciplinas de Gestão de Pessoas e Administração de Micro e Pequenas Empresas. Tem experiência na área Administrativa e de Educação, com ênfase em educação escolar básica e universitária.

DAVI CORRÊA BUENO

Mestre em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Possui graduação em Educação Artística - Licenciatura em Música pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo - campus Engenheiro Coelho (2013). Atualmente é agente de atividades culturais – SESI – Centro de Atividades – São Carlos. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Instrumentação Musical, atuando principalmente como professor-regente em ensino coletivo de cordas friccionadas.

EDUARDO FORTES DE OLIVEIRA

Mestrado Profissional em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo - Engenheiro Coelho, pós-graduado em Psicopedagogia Clínica pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter, 2017), pós-graduado em Supervisão e Orientação pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter, 2005) e graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2003). Atualmente é Coordenador da Sala de Recursos na Instituição Adventista Sul Rio Grandense de Educação, com experiência em Orientação, Supervisão e Gestão Educacional.

ELIÉZER COSTA MILITÃO

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2016) e Mestrado em Educação pelo

Centro Universitário Adventista de São Paulo (2019), atuando na área do desenvolvimento do pensamento crítico.

ELLEN MIRIAN CARMO MARTINS

Mestre em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2020). Possui pós-graduação em Orientação Escolar (2023) pela Faculdade Unina; e no Ensino à Distância: Educação e Tutoria (2020) e Gestão Escolar (2019), ambas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. É graduada em Letras – Inglês pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2016). Atualmente é professora de língua inglesa no estado de Santa Catarina. Tem experiência na área de letras, com ênfase em inglês e português.

FLORENCIO REVERENDO ANTON NETO

Doutorando em Difusão do Conhecimento pela UFBA, Mestre em Educação pelo Unasp – EC. Possui graduação em Pedagogia – Faculdades Integradas Ipitanga (2005), graduação em Enfermagem pela Faculdade Regional da Bahia - Unirb (2010) e graduação em Psicologia pela UNIFTC (2022). É especialista em Oncologia, Tanatologia e Cuidados Paliativos. É professor universitário, psicólogo extensionista da UNIFTC, pedagogo voluntário da CMAN e pesquisador em Filosofia e História da Educação do Grupo Agoge/Unasp. Tem interesse e experiência nas áreas de Cuidados de Enfermagem e Paliação, Educação e Espiritualidade, Educação e Enfermagem, Filosofia e Educação e Formação

de Professores e Espiritualidade, atuando principalmente nos seguintes temas: cuidados paliativos, luto, espiritualidade e enfermagem, espiritualidade, filosofia e educação, práticas integrativas em saúde, psicologia e espiritualidade, psicooncologia.

GISELLE CAROLINA LOPES MARIOTTO

Mestre em Educação pelo Unasp, Especialista em Gestão Escolar, direção, coordenação e orientação pela Faculdade Padre João Bagozzi. Especialista em Aconselhamento Familiar Educacional pelo Instituto Paranaense de Ensino (IAP). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (2006). Atualmente é Coordenadora Pedagógica de EF II e EM. Tem experiência na área de Educação como Coordenadora Pedagógica, professora de Educação Infantil e professora de Ensino Religioso.

IVONE PAULA MAJAROWSKY

Graduada em Psicologia Educativa pela Universidad de Montemorelos, no México (1996). Graduação em Psicologia Clínica pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2009). Possui Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional no Unasp campus Hortolândia (2005). Mestre em Educação pelo Unasp campus Engenheiro Coelho. Tem experiência de 16 anos na área de Educação, com ênfase no ensino de idiomas (inglês e espanhol) nos Ensinos Fundamental e Médio. Concursada

no município de Sumaré, atuando como psicóloga no CAPS II Orquídea desde 2013.

KELLY CRISTINE ZANETI DOS SANTOS

Possui graduação em Pedagogia (2011), especialização em Psicopedagogia (2012), Mestrado Profissional em Educação (2019) e especialização em MBA em Liderança e Desenvolvimento e Gestão de Talentos (2023) pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo, onde também é professora do curso de Pedagogia e assessora de Apoio Psicopedagógico ao Discente do Ensino Superior. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial.

LENITA KAUFMANN LOURA

Lenita Kaufmann Loura tem Mestrado Profissional em Educação - Unasp – EC (2019). Possui especialização em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Gama Filho/RJ (2008), e em Métodos e Técnicas de Ensino pelo Unasp – SP (2014). É graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (1990) .

LEONELSON DIAS DA SILVA

Doutorando em Geografia pela UFPA/PA - (2023). Mestre em Educação Profissional pelo Unasp – EC (2017-2019). Graduado em Administração de Empresas pela Faculdade Adventista Paranaense (2008) e em Teologia pela Faculdade Adventista da

Amazônia (2014). Pós-graduado em Gestão, Administração, Orientação e Supervisão Escolar (2010) e Gestão Educacional e Metodologia do Ensino Interdisciplinar pela Faculdade Dom Bosco (2010).

LICIE STINTIA FRESTA LOPES

Mestre em Educação pelo programa de Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo - campus Engenheiro Coelho, com início em 2017 e término em 2019. Graduada em Pedagogia também pelo Unasp – EC em 2013. Durante os anos de 2014 e 2015 atuou como professora regente do 5º ano do Ensino Fundamental I no Colégio Adventista - Artur Nogueira. De 2016 até jul/2019 atuou como orientadora educacional para os níveis: Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II no Colégio Adventista - Artur Nogueira. De ago/2019 até o presente momento atua como orientadora educacional para os níveis Educação Infantil e Ensino Fundamental I no Colégio Adventista de Americana.

LUIS CARLOS DE MORAES

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2000) e Mestrado Profissional em Educação também pelo Unasp (2019). Atuou como diretor geral da rede de escolas adventistas na cidade de Belo Horizonte, que contava quando assumiu com quatro unidades escolares. Tem

experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas.

MÁGNUN ROBERTO PIMENTEL SILVA

Possui graduação em Administração pelo Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná (2006) e Mestrado Profissional em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2020). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Empresas. Atua principalmente nos seguintes temas: Gestão Escolar, Comprometimento Docente, Clima Organizacional.

MARCEL EDNER BARRETO

Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, e Mestrado Profissional em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo.

MARIA APARECIDA DOS SANTOS

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1978). Atualmente é professora da Faculdade de Negócios Trevisan Ltda. Atuou como professora universitária no Centro Universitário UniMetrocamp/Wyden, no ensino Fundamental e Médio no Colégio Anglo Campinas, no Colégio Notre Dame de Campinas e na Prefeitura Municipal de Paulínia. Tem experiência nas áreas de Ciências e Matemática,

com ênfase principalmente nos seguintes temas: vetores, finanças, tomada de decisão, ensino superior, estatística e matemática. Trabalha as disciplinas Matemática Básica, Matemática Aplicada a TI, Matemática Aplicada a Negócios, Matemática Financeira, Matemática Discreta, Matemática para Pedagogia, Bioestatística, Finanças Aplicadas, Finanças Avançadas, Cálculo Numérico, Cálculo Diferencial e Integral, Cálculo Avançado, Álgebra Linear, Estatística Aplicada a Educação, Estatística e Métodos Multivariados e Pesquisa de Mercado. Participa, no Unasp, do projeto de pesquisa Gamificação, desde 2017, que faz parte do Grupo de Pesquisa EDeTEC (Educação e Tecnologia).

RENATA FARIA DE ARAUJO

Mestra em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2020), possui especialização em Língua Portuguesa pela Universidade de Santo Amaro (2006). Possui graduação em Letras – Português e Inglês pela Universidade de Santo Amaro (2005). Lecionou para a Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Superior. Atualmente é professora de Redação, Gramática e Literatura para o Ensino Médio no Centro Universitário Adventista de São Paulo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Redação, Gramática e Literatura. É autora do livro *O trabalho com crônicas na sala de aula* e já foi produtora de materiais didáticos para a EAD. É pesquisadora na área de formação de professores.

ROSANGELA MARQUES DE SANTANA

Mestra em Educação Profissional pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo campus Engenheiro Coelho (2019). Pós-graduada em docência universitária pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus virtual (2017). Bacharel em Ciências Contábeis também pelo Unasp (2012).

ROSIANA DA SILVA NOVAES DE PAULA

Mestra Profissional em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil (2019). Professora titular do Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil.

SAMIRA EL' KHOUEIRI

Mestra em Educação pela Unasp. Possui Graduação em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2004), é pós-graduada em Formação de Professores para o Ensino Superior pela Universidade Paulista (2007) e licenciada através do curso Formação Especial de Professores do Ensino Profissionalizante pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (2008) em todas as áreas da graduação. Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2010) e MBA Executivo em Coaching, Liderança e Motivação com Foco em PNL (2015). Concursada como docente na Etec Pedro Ferreira Alves (Mogi Mirim) desde 2005. Atuou como coordenadora de curso na Etec

Euro Albino de Souza no primeiro semestre de 2011 e como Diretora de Escola Técnica da mesma instituição de julho de 2011 a julho de 2015. Atualmente leciona nas Etecs Pedro Ferreira Alves e Euro Albino de Souza.

SERGIO KLEIN DA ROSA

Mestre Profissional em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2019). Professor titular do Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil.

SIDNEI MARCELO COMINOTTI

Mestre Profissional em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2020). Docente da Faculdade Integrada Metropolitana de Campinas, Brasil.

ÍNDICE REMISSIVO

ABENGE
354

Abordagem qualitativa
66, 98, 100, 159, 179, 311

Acolhimento
376, 351

Adesão
37, 265, 376

AEE
170, 171, 171, 174, 175, 177, 178, 180,

África
204, 376

Afro-brasileiro(a)
16, 60, 201, 204, 205, 206, 296, 7, 217, 221, 223

Alfa de Cronbach
268

Alfabetização
30, 171,

Ambiente de trabalho
71

Ambiente virtual
29

Analfabetismo
310

Análise de conteúdo
69, 75, 81, 87, 100, 104, 152, 163, 179, 182, 192, 193, 198, 199, 206, 209, 218, 254, 268, 281, 300, 316, 328, 334

Análise fatorial
268

Andragogia
23, 28, 28,

Aperfeiçoamento
103, 196, 244, 262

Aposentadoria
24, 27, 113

Aprendizagem baseada em problemas
355

Aprendizagem colaborativa
230, 355

Aprendizagem criativa
18, 9, 323, 325, 325, 327, 328, 331, 336, 321

Aprendizagem permanente
29

Aproveitamento acadêmico
224, 225, 226, 229, 231

Aquisição da leitura e escrita
171

Aquisição de conhecimento(s)
26

Arco de Maguerez
43, 46, 51, 52, 270

Assembleias
309, 312

Ateliês
312

Atividade laboral
29, 24

Aula(s) criativa(s)
165, 155, 167, 169, 7, 171, 173, 177158, 163, 165,

Aula (s) expositiva(s)
213, 301, 356

Aula(s) síncrona(s)

228, 229

Autocondução
28

Autogestão
29

Automação
344

Autonomia
14, 43, 45, 46, 49, 85, 101, 114, 116, 134, 136, 158, 182, 217, 270, 287, 324, 325

AVA
227

Avaliação institucional
343

Brainstorming
71

Cálculo
18, 162, 179, 262, 372, 9, 329, 349, 350, 351, 351, 353, 354, 354, 356, 357, 358,

Capacitação
15, 30, 245, 255, 334, 346

CAPES
176, 354

Capital humano
28, 38

Capitalismo
28

Categorização
206, 329

Censo da Educação Superior
33, 377, 353, 358

CFC
293

Chat
228

Ciclo básico
377, 352

Cidadania
30, 44, 93, 189, 377, 319

Classe trabalhadora
28

Classificação elementar
100

Clima organizacional
243, 371

CNE
295

Coaching
373, 322

COBOL
92

Coensino
15, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180, 181, 182, 184, 169, 7

Comitê de ética
377, 392

Competência
14, 29, 70, 71, 87, 98, 146, 153, 171, 181, 257, 269, 272, 282, 296, 382, 311

Competição
30

Comportamento
83, 117, 134, 181, 189, 294

Comprometimento
197, 242, 243, 244, 245, 248, 371

Comunidades tradicionais
14, 56, 57, 58, 59, 53, 6

Cordas friccionadas
14, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 73, 76, 63,
366, 6

CoRe
281

Corpus
112, 113, 114, 115, 118, 206, 214

Cotidiano
23, 100, 177, 198, 212, 217, 218, 229, 274, 282,
283, 290

Crença(s)
95, 114, 159, 294

Criatividade
13, 15, 18, 93, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162,
163, 164, 167, 167, 192, 246, 266, 276, 378, 316, 322,
323, 324, 325, 326, 330, 331, 334, 335, 344

Crise(s)
124, 127, 130, 138, 310 127

Criticidade
158

Crônica
17, 137, 275, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 287,
273, 372, 8

Cultura
13, 14, 23, 26, 49, 55, 56, 57, 58, 58, 60,
60, 53, 76, 124, 130, 134, 151, 190, 204, 205, 206,
217, 234, 272, 277, 294, 296, 302, 363, 366, 6, 378,
338, 341, 344, 352, 356, 359

Currículo
14, 13, 15, 18, 36, 42, 96, 180, 181, 262, 285,
300, 8, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 317, 317, 320,
307, 342, 353, 356, 357

Currículo Paulista
159

Custo(s)
22, 23, 25, 30, 23, 25

Debate(s)
16, 94, 98, 99, 100, 101, 139, 203, 208, 218, 303,
365, 16, 94, 98, 203, 208, 365

Declaração de Salamanca
79, 89

Defasagens
264

Deficiência intelectual
170

Democratização
27, 33, 254

Depoimento(s)
214, 299

Desconto
25

Descrição analítica
312

Desenho curricular
309

Desenho Universal para a Aprendizagem
82, 392

Desigualdade(s)
207, 293, 294, 296, 297

Deslocamento(s)
23, 25, 49

Desvalorização
295

Desvio-padrão
162, 326

Dia da Consciência Negra
204

Dia do Índio
204

Diagrama de causa e efeito
71

Diagrama de Ishikawa
71, 72

Dialética
15, 135, 347

Diário
48, 88, 158, 177, 178, 179, 231, 312

Diferencial
18, 29, 217, 218, 372, 9, 379, 349, 351, 351, 353, 354, 354, 357

Dificuldade(s) em sala de aula
56, 66, 69, 262

Dimensão mística
129, 379

Diretrizes Curriculares Nacionais
58, 60

Discriminação
83, 207, 263, 291, 292, 293, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302

Discursos formativos
135

Diversidade
14, 16, 17, 19, 33, 56, 56, 57, 59, 60, 61, 53, 86, 88, 118, 171, 203, 204, 205, 209, 214, 217, 296, 297, 363, 6, 341

Dominação
294, 303

DUA
392

EaD
14, 19, 22, 23, 24, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 50, 104, 120, 133, 134, 135, 223, 224, 228, 229, 230, 235, 240, 251, 252, 253, 254, 255, 259, 270, 365, 372, 376, 379, 380, 385, 386, 325, 329, 355, 392, 393,

EBACO
244, 379

E-book
4, 284, 379

ECIM
65

Economia
25, 292, 303

Educação Básica
15, 64, 108, 112, 143, 146, 147, 148, 141, 171, 173, 181, 190, 223, 264, 285, 7, 379, 310, 311, 316,

Educação corporativa
27, 29, 30, 379

Educação de jovens e adultos
30, 137, 379

Educação de qualidade
84, 285, 379

Educação em valores
110, 112, 117, 379

Educação empresarial
23, 379

Educação especial
80, 82, 83, 88, 170, 172, 173, 174, 178, 180, 181, 184, 369, 380, 393

Educação inclusiva
80, 82, 83, 88, 176, 183, 208, 380

Educação infantil
15, 99, 108, 142, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 183, 169, 198, 368, 370, 372, 7, 380

Educação integral
124, 159, 181, 203, 285, 380, 346

Educação matemática
272, 380, 353, 357

Educação regular
173, 174, 177, 380

Egresso(s)
18, 9, 2, 337, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 348,

Eixos norteadores da formação
135, 380

EJA
30

EMEF
380

Ementa(s)
17, 65, 73, 79, 80, 88, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 145, 204, 215, 215, 251, 252, 253, 249, 262, 271, 300, 303, 8, 377, 380, 310, 326, 353,

Empoderamento
31, 38, 380

Empregabilidade
28, 380, 345

ENEM
205, 380

Engessamento
380, 310

Ensino a distância
22, 229, 235, 380

Ensino Básico
16, 57, 59, 146, 201, 204, 205, 212, 7, 380, 395

Ensino colaborativo
172, 173, 175, 176, 183, 380

Ensino coletivo
14, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 76, 63, 366, 6, 380, 392

Ensino Fundamental
14, 15, 30, 80, 82, 77, 94, 98, 99, 91, 108, 118, 107, 142, 157, 159, 186, 212, 213, 251, 264, 276, 277, 365, 370, 371, 6, 380, 339

Ensino Médio
14, 17, 18, 22, 30, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 41, 55, 92, 99, 108, 142, 156, 170, 186, 202, 251, 263, 264, 266, 269, 277, 278, 279, 280, 282, 284, 273, 365, 372, 5, 8, 9, 380, 315, 322, 323, 321, 339

Ensino musical
64, 67, 380

Ensino Superior
13, 13, 17, 18, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 38, 38, 21, 108, 117, 142, 151, 168, 168, 176, 212, 239, 246, 251, 252, 253, 254, 249, 261, 264, 275, 290, 304, 369, 372, 373, 5, 8, 9, 380, 315, 317, 318, 322, 337, 339, 340, 347, 348, 392, 394

Ensino técnico
380, 322, 326,

Ensino tradicional
263, 281, 380, 323, 356

Ensino-aprendizagem
81, 84, 94, 97, 98, 99, 100, 102, 104, 105, 139,

147, 170, 179, 380, 314, 325

Entrevista(s)
66, 67, 68, 69, 70, 73, 81, 82, 177, 178, 179, 188, 190, 191, 192, 193, 195, 197, 205, 206, 214, 215, 215, 216, 227, 228, 229, 230, 240, 262, 268, 269, 281, 297, 298, 299, 300, 381, 311, 312,

Escala de Likert
160, 195, 381

Escala de opinião
100, 381

Escola da Ponte
381, 309

Escola experimental
92, 381

Escola(s) de comércio
296

Escola(s) técnica(s)
374, 326

Escolarização
174, 200, 381

Escrita acadêmica
87, 218, 257, 381

Espectro do trabalho
28, 381

Espiritualidade
15, 124, 126, 126, 130, 131, 133, 133, 135, 136, 137, 138, 123, 367, 368, 6, 381

Estatística descritiva
244, 381, 329,

Estratégia(s) de ensino
94, 97, 98, 99, 100, 105, 278

Estudo de caso
81, 214, 218, 219, 267, 272, 381, 311, 315, 318

Evasão
38, 223, 224, 227, 228, 229, 231, 265, 381, 310, 322, 355, 356

Excel
19, 103, 114, 115, 116, 156, 162, 232, 247, 284, 381, 2, 331, 340, 342, 350, 351

Excelência
19, 103, 114, 115, 116, 381, 2, 340

Experiência sensorial
381, 326

Experimentação
98, 99, 101, 381

Exploração
57, 70, 193, 206, 295, 381, 329,

Fantasia
129, 137, 165, 381

Feedback
381, 325, 340, 345

Fenômeno(s)
31, 67, 95, 126, 131, 132, 133, 134, 189, 205, 213, 214, 223, 267, 291, 294, 297, 381, 354

Fidelização
381, 340

FIES
31, 381

Flexibilidade
30, 114, 115, 144, 150, 165, 173, 381, 310, 324

Formação contínua
146, 199, 233, 381

Formação continuada
15, 16, 79, 80, 143, 147, 148, 141, 157, 180, 187,

188, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 231, 234, 235, 221, 279, 7, 8, 381, 346

Formação docente
4, 15, 84, 137, 144, 146, 147, 148, 150, 157, 164, 181, 279, 280, 285, 365, 382

Gamificação
372, 382, 355

Gênero
17, 28, 78, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 273, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 8, 382

Geografia
213, 216, 369, 382

Geração Z
84, 88, 382

Glass ceiling
294, 297, 302, 382

Globalização
28, 382, 320, 344

GoogleDocs
382

Gramática
274, 275, 277, 278, 365, 372, 382

Grupo(s) de discussão
281, 283

Grupo(s) de responsabilidade
312

Habilidades e competências
29, 70, 257, 382

Hermenêutica
130, 131, 131, 136, 139, 362, 382

Heutagogia
28, 382

História(s) de vida
135, 138

Horas-aula
382, 350

IBGE
24, 33, 382

IDEB
264, 382

IES
25, 31, 32, 35, 43, 56, 67, 81, 82, 92, 157, 170, 171, 177, 186, 190, 191, 192, 193, 205, 216, 227, 240, 255, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 281, 298, 381, 309, 310, 311, 312, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 350, 355, 392

Igualdade
114, 174, 207, 268, 293, 294, 296, 297, 302, 378, 382, 389

Imigrantes digitais
213, 216, 382

Implantação
30, 251, 253, 254, 255, 382, 393

Inclusão digital
26, 27, 38, 258, 382

Inclusão educacional
23, 25, 26, 382

Inclusão étnico-racial
204, 382

Inclusão social
59, 382

Indicadores
192, 244, 382, 329, 330, 341

Indígena
56, 204, 206, 383

Individualidade
383, 309, 341

INEP
33, 254, 263, 264, 271, 362, 383, 358, 392

Inferência
95, 96, 192, 193, 383, 313, 329,

Informática
26, 80, 92, 120, 228, 383, 350, 393

Infraestrutura
69, 383, 351

Ingressante(s)
33, 262, 263, 264, 383, 340, 351, 353, 354,

Inovação
13, 15, 16, 17, 14, 15, 19, 60, 218, 219,
242, 245, 246, 285, 363, 383, 308, 309, 310, 311,
313, 315, 316, 317, 317, 318, 322, 326, 339, 356

Inserção
26, 33, 265, 292, 293, 296, 299, 383, 340, 341,
342, 343

Instrutor
383, 350

Integração
15, 143, 144, 145, 146, 147, 141, 7, 383, 351

Interações
46, 78, 190, 213, 219, 230, 286, 383

Internato
55, 208, 383, 340

Internet
26, 31, 65, 82, 84, 161, 176, 266, 283, 383, 351

Interpretação inferencial
383, 312

Interseccionalidade
296, 297, 300, 383

Intervalo de confiança
268, 383

Intervenção
14, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 41, 99,
100, 102, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 179,
242, 254, 5, 383, 339, 354,

Investimento(s)
30, 293, 364, 383, 344

Invisibilidade
300, 383

IPO
26, 43, 67, 74, 86, 102, 114, 116, 118, 119,
159, 175, 177, 178, 179, 206, 213, 214, 225, 233,
244, 265, 297, 299, 300, 383, 308, 330, 355, 393

LDB
79, 383, 310, 393

Lei(s)
59, 16, 16, 18, 24, 26, 27, 28, 32, 34,
35, 38, 38, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 54,
57, 58, 59, 60, 64, 79, 86, 88, 114, 117,
120, 142, 144, 148, 150, 153, 157, 159, 163, 167,
167, 170, 171, 174, 175, 180, 181, 188, 193, 198,
201, 203, 204, 205, 206, 209, 217, 225, 234, 244,
250, 252, 253, 263, 264, 277, 279, 280, 282, 283,
284, 295, 296, 298, 299, 300, 363, 365, 374, 7,
9, 376, 383, 2, 309, 310, 311, 312, 316, 325,
329, 332, 334, 337, 392, 393

Leitura flutuante
206, 383, 312, 329

Letramento
81, 92, 171, 383,

Letramento digital
81, 384

Licenciatura
28, 34, 37, 38, 171, 199, 275, 362, 366, 371, 373, 384, 318

Liderança
242, 243, 245, 291, 297, 363, 369, 373, 384, 322

Likert
148, 160, 195, 244, 381, 384, 328, 330

Língua Inglesa
108, 159, 276, 367, 384

Língua Portuguesa
42, 117, 119, 120, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 286, 363, 372, 384

Literatura
14, 18, 27, 33, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 41, 67, 117, 118, 128, 137, 139, 147, 173, 174, 175, 177, 193, 224, 225, 228, 244, 253, 277, 278, 282, 292, 297, 362, 365, 372, 5, 9, 384, 310, 342, 345, 349, 351, 353, 353,

Lógica de hierarquização
134, 384

Mão-de-obra
71, 295, 384

MAPA
94, 98, 99, 101, 178, 179, 384, 316, 355, 393

Mapas conceituais
94, 98, 384, 355

Mapeamento
175, 297, 384

Maquinário
71, 72, 384

Matemática
17, 18, 93, 175, 239, 240, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 271, 271, 371, 372, 5, 8, 380, 384, 385, 350, 353, 355, 357, 393

Matematicofobia
266, 384,

Matemofobia
266, 384

Matrizes de autoavaliação
100, 384

MBA
35, 103, 124, 147, 179, 206, 217, 239, 275, 363, 367, 369, 373, 384, 2, 310, 322

MEC
25, 30, 33, 42, 54, 54, 60, 60, 64, 83, 124, 209, 212, 230, 231, 241, 250, 262, 263, 269, 276, 290, 362, 384, 308, 316, 333, 344, 350, 351, 353, 358, 393

Mediação
45, 195, 199, 200, 255, 384

Mediador(es)
145, 194

Memória
131, 135, 139, 160, 283, 292, 384

Mercado de trabalho
24, 27, 33, 34, 108, 292, 293, 294, 296, 297, 299, 301, 302, 384, 339, 341, 342, 343, 345

Metáfora(s)
15, 108, 110, 111, 112, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 107, 6, 384

Método biográfico-interpretativo
132, 133, 384

Metodologia biográfico-interpretativa
130, 384

Metodologia(s) ativa(s)
50

Metodologia(s) de ensino
69, 206, 363, 365, 5

Metodologia(s) inovadora(s)
166, 322

Mídia(s)
145, 263, 385, 312, 319

MIPEaD
253, 254, 255, 385, 393

Misoginia
291, 385

Missão
13, 16, 17, 25, 26, 34, 240, 385,

Modernidade
278, 285, 385

Monitor
55, 229, 385, 350,

Motivação
26, 42, 163, 164, 171, 230, 266, 278, 373, 385,
324, 356,

MPAM
46, 48, 385, 393

Música
46, 49, 64, 65, 66, 67, 69, 74, 75, 76,
275, 366, 385

Narrativa
15, 45, 131, 133, 192, 292, 296, 297, 299, 385

Nativo digital
84, 385

NEE
79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 174, 176,
385, 385, 393

NIE
80, 81, 84, 229, 296, 385, 2, 393

Nível de instrução
27, 28, 385

Nivelamento
17, 261, 262, 263, 264, 8, 385, 393

Novas tecnologias
28, 84, 88, 145, 385, 347

Objetividade
228, 231, 385

Observação participante
99, 385

OCDE
264, 385

Ocupação laboral
27, 385

ODM
293, 303, 385

Olimpíadas de matemática
385, 350

ONAM
26, 29, 34, 35, 42, 43, 44, 45, 56, 59,
66, 71, 84, 85, 105, 109, 124, 157, 173, 193,
196, 198, 200, 212, 243, 252, 253, 262, 264, 265,
267, 268, 269, 270, 272, 299, 301, 385, 388, 314,
324, 325, 338, 339, 340, 356, 393

ONEESP
174, 176, 385

ONG
13, 14, 35, 37, 38, 55, 60, 68, 69, 70,
74, 124, 135, 136, 150, 167, 174, 183, 184, 202,
204, 208, 222, 225, 232, 238, 245, 258, 274, 278,
292, 302, 363, 385, 309, 310, 322, 338, 346, 347, 358

ONU
293, 303, 386, 393

Organização curricular
386, 309, 356

Orientadores educacionais
187, 188, 190, 191, 192, 194, 195, 197, 198, 200, 386

Originalidade
165, 386

Oscilador estocástico
386, 330

PAA
386, 326, 327, 331, 393

PAEE
171, 172, 174, 175, 177, 178, 180, 386, 393

Paradigma da complexidade
130, 133, 386

Paradigma interpretativo-descritivo
189, 213, 386

Paradigma reducionista
130, 386

Parceria(s)
26, 32, 136, 170, 172, 174, 178, 180, 386

PCK
15, 279, 280, 281, 283, 386, 394

PDI
263, 386, 394

Pedagogia
24, 78, 93, 99, 130, 134, 135, 139, 156, 157, 159, 170, 171, 186, 187, 199, 209, 222, 248, 286, 287, 305, 364, 366, 367, 368, 369, 370, 372, 373, 386, 319, 322, 340, 341, 342,

Pensamento crítico
14, 45, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 104, 105, 91, 168, 206, 367, 6, 386,

PISA
50, 113, 115, 263, 264, 386

Plano de carreira
26, 386

Plano estratégico
386, 312

Plataforma Brasil
205, 386, 343

Pluralização
190, 297, 386

PNAD
26, 27, 33, 386

PNL
373, 386, 394

PO
331

Política(s)
19, 23, 26, 38, 58, 82, 88, 89, 125, 137, 147, 148, 174, 181, 204, 207, 208, 209, 234, 263, 272, 284, 296, 365, 386, 338, 346

Polos EaD
251, 252, 253, 254, 386

Portal colaborativo
13, 23, 25, 27, 32, 34, 21, 5, 386

Portfólio(s)
386, 326, 327, 329, 393

Positivismo
125, 386

Potencialização da aprendizagem
84, 386

PPC
300, 387, 356, 394

Práxis
92, 124, 183, 387

Pré-análise
69, 118, 193, 387, 312, 329,

Pré-aula
269, 387

Preconceito
22, 58, 197, 298, 300, 387

Pré-escola
55, 93, 387

Prestação de serviço(s)
26, 387

Previdência Social
387

Processo educacional inclusivo
173, 387

Processo seletivo
212, 240, 251, 291, 387

Processos transformadores
31, 387

Projeto Âncora
387, 309, 310, 311, 312, 316, 319, 319,

Projeto Político Pedagógico
387, 312

Projetos educacionais
30, 387

Promoção
14, 83, 105, 91, 244, 270, 294, 295, 6, 387

Propaganda
25, 387

Proposta pedagógica
227, 228, 387

Prosopopeia(s)
112, 113, 117, 387

Protocolo de observação
99, 387, 326, 394

Protocolo de quantificação
99, 387

PROUNI
31, 387, 394

Público-alvo
25, 170, 178, 215, 267, 387, 393

QATA
387, 326, 328, 330, 331, 394

QATG
387, 326, 328, 331, 394

QTG
387, 326, 328, 331, 394

Qualidade
14, 18, 26, 44, 65, 66, 69, 72, 75, 84,
94, 109, 114, 126, 192, 223, 225, 257, 284, 285,
290, 9, 379, 387, 2, 318, 337, 340, 341

Qualificação
23, 24, 30, 108, 303, 387, 333,

Questionário(s)
47, 81, 82, 99, 147, 148, 160, 161, 162, 163,
164, 166, 178, 188, 190, 191, 194, 215, 215, 224,
227, 228, 229, 230, 243, 244, 252, 253, 254, 257,
267, 268, 387, 326, 328, 329, 340, 342, 343, 344, 394

Ranqueamento
25, 388

Reconhecimento
58, 125, 128, 182, 263, 295, 296, 302, 362, 388

Recredenciamento
263, 388

Recuperação
195, 262, 388

Recursos audiovisuais
216, 388

Recursos humanos
23, 25, 26, 388

Recursos técnicos
70, 388

Recursos tecnológicos
84, 144, 213, 216, 228, 388

Redação
278, 372, 388

REEP
187, 188, 190, 191, 194, 195, 223, 224, 226, 227, 388, 394

Reforço
56, 262, 388

Relacionamento(s)
26, 29, 109, 196, 212, 388, 314, 338

Relações étnico-raciais
58, 60, 206, 388

Relações verticalizadas
134, 388

Remuneração
294, 388

Renda
31, 282, 293, 388, 314

Renovação
135, 263, 265, 362, 388

Reprovação
263, 388, 310, 352, 355, 359

Resolução de problemas
95, 158, 388, 352

RESPC
253, 388, 394

Ressignificação
48, 131, 134, 388

Retenção
16, 265, 388, 356

Ritmo de aprendizagem
388, 309

RMC
159, 388, 394

SAEB
263, 264, 271, 388, 395

Sala de aula invertida
270, 388, 355

Sala(s) de aula
15, 47, 50, 51, 56, 59, 60, 65, 67, 69, 70, 99, 100, 108, 118, 119, 145, 162, 170, 171, 172, 174, 177, 178, 180, 184, 189, 217, 222, 230, 258, 270, 274, 275, 280, 282, 283, 285, 372, 379, 388, 322, 324, 327, 332, 334, 355, 357

Salas de recursos multifuncionais
80, 175, 388

SciELO
88, 175, 297, 388, 317, 335, 354, 359, 395

SENAC
239, 389, 395

Sentimento
129, 137, 158, 164, 205, 215, 230, 231, 299, 389, 389, 327, 395

Símbolo(s)
294, 389

Sincronismo de trabalho
389, 356

Software(s)
81, 147, 152, 161, 163, 164, 193, 194, 199, 200, 215, 254, 268, 272, 389, 329, 350, 355

SPSS
81, 194, 215, 268, 389, 395

StArt Tool
297, 389

Subjetividade
389, 323, 325, 326, 336

Taxonomia de Ennis
99, 100, 389

TCC
389, 359, 395

TCLE
215, 389, 312, 395

Tecnologia da Informação
92, 389

Termo de assentimento
215, 389

Teste de Igualdade de Duas Proporções
268, 389

Teste Qui-Quadrado
268, 389

Teto de vidro
294, 303, 389

TGNIs
389, 322, 323, 327, 328, 330, 331, 395

TICs
80, 82, 84, 85, 92, 144, 145, 146, 188, 304, 389, 395

Tomada(s) de decisão
101, 103, 372

Trabalho colaborativo
285, 389

Trabalhos experimentais
98, 389

Transcrição
69, 82, 299, 389, 312

Treinamento(s)
29, 30, 142, 145, 389, 350,

Tutoria
228, 367, 389,

Tutorial
389

UC
389

Universidade corporativa
225, 389, 395

Validação
73, 132, 244, 389

Valores
15, 58, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 107, 124, 125, 133, 139, 254, 6, 379, 389, 2, 330,

Valorização
57, 114, 159, 174, 182, 204, 295, 379, 389, 324

Vestibular
42, 205, 390

Visitas in loco
263, 390

Vivência(s)
30, 35, 36, 55, 58, 78, 82, 86, 134, 163,
166, 187, 194, 245, 256, 283, 292, 299, 390, 311,
312, 351

Vulnerabilidade
295, 390, 309

Web-aula
247, 390

WebQDA
147, 152, 161, 163, 168, 193, 200, 215, 254, 268,
272, 390, 329, 336, 395

WhatsApp
69, 298, 390

ABREVIATURAS

ABENGE: Associação Brasileira de Educação em Engenharia

AEE: Atendimento Educacional Especializado

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CFC: Conselho Federal de Contabilidade

CNE: Conselho Nacional de Educação

DUA: Desenho Universal para a Aprendizagem

EaD: Educação a Distância

ECIM: Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais

IAE: Instituto Adventista de Ensino

IES: Instituição de Ensino Superior

INEP: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPO: Inventário Portage Operacionalizado

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAPA: Guia de planejamento de ação cooperativa

MEC: Ministério da Educação

MIPEaD: Manual de implantação de polo EaD

MPAM: Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez

MPE: Mestrado Profissional em Educação

NEE: Necessidades educativas especiais

NIE: Núcleo de Informática Educacional

ONAM: Oficinas de nivelamento e aperfeiçoamento em matemática

ONU: Organização das Nações Unidas

PAA: Portfólio de autoavaliação da aprendizagem

PAEE: Público-alvo da educação especial

PCK: Pedagogical Content Knowledge (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo)

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PNL: Programação Neurolinguística

PO: Protocolo de observação

PPC: Plano Pedagógico do Curso

PROUNI: Programa Universidade para Todos

QATA: Questionário de avaliação dos trabalhos apresentados

QATG: Questionário de avaliação do grau de satisfação quanto ao grupo de trabalho

QTG: Questionário de avaliação do trabalho realizado pelos outros grupos de trabalho

REEP: Rede de Escolas de Ensino Particular

RESPC: Rede de Ensino Superior privada confessional

RMC: Região Metropolitana de Campinas

SAEB: Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SciELO: Scientific Eletronic Library Online

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGNIs: Técnicas geradoras de novas ideias

TICs: Tecnologias da Informação e Comunicação

UC: Universidade Corporativa

UNASP: Centro Universitário Adventista de São Paulo

WebQDA: Web Qualitative Data Analysis

UNASPRESS
Editora Universitária Adventista