

Série Mestrado Profissional em Educação • 3

Experiências de formação em educação

O ESPAÇO VIVIDO NO MESTRADO E A
INSTRUMENTALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Sílvia Cristina de Oliveira Quadros
Giza Guimarães Pereira Sales
(Orgs.)



UNASPRESS



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 Romanelli

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: Maurício 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. Sílvia 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 • 3

Experiências de formação em educação

O ESPAÇO VIVIDO NO MESTRADO E A
INSTRUMENTALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Silvia Cristina de Oliveira Quadros
Giza Guimarães Pereira Sales
(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.unasp.com.br

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: Felipe Rocha

Experiências de formação em educação:
o espaço vivido no mestrado e a
instrumentalização profissional

1ª edição – 2024
e-book (pdf)

Pareceristas *ad hoc* para a presente obra:

Dra. Helena Brandão
Dr. Isaac Malheiros
Dra. Rebeca Darius
Dr. Rodrigo Follis
Dra. Vanessa Meira

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

Experiências de formação em educação [livro eletrônico] : o espaço vivido no mestrado e a instrumentalização profissional / organizadores Sílvia Cristina de Oliveira Quadros, Giza Guimarães Pereira Sales. – 1. ed. – Engenheiro Coelho, SP : Unasp, 2024.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5405-070-8

1. Educação 2. Ensino superior 3. Mestrado 4. Prática pedagógica 5. Professores - Formação I. Quadros, Sílvia Cristina de Oliveira. II. Sales, Giza Guimarães Pereira.

24-243022

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

OP 00132.3

Editora associada:



Todos os direitos reservados à Unasp - 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

Isnary Aparecida Araujo da Silva

31 Análise das práticas pedagógicas inclusivas
no ensino regular em colaboração com a educação
especial a partir das percepções dos professores:
descrevendo o percurso

Taís Regina Stein de Oliveira

- 51 **As contribuições da pedagogia Freinet para as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental**
Meire Lúcia Ramos
- 67 **Usos das tecnologias da informação e comunicação e estilo de aprendizagem**
Mariana Mani Moura
- 83 **O uso das narrativas digitais como metodologia inovadora**
Eriel Fernando dos Santos
- 93 **Programas de aprendizagem: política de incentivo ao primeiro emprego**
Tiago do Vale Cardoso
- 111 **Reflexões sobre a experiência de construção da proposta de integração das tecnologias digitais no ensino de teologia**
Mihanna N. N. Mihara Bueno

- 123 **Identidade e currículo escolar na Amazônia**
Brenda Rafaelly Gutierrez Schindler
- 141 **Diversidade étnica e cultural por meio das habilidades sociais nas falas de professoras das séries iniciais**
Neila Rabelo Reis
- 157 **Conhecimentos profissionais para a atuação docente do professor alfabetizador**
Cynthia Caciéle Fregne Matusaiki
- 177 **Base Nacional Comum curricular para Educação Infantil e as tecnologias na educação**
Carlos César Figueiredo Junior
- 189 **Propaganda e propagação: as escolas confessionais no mercado educacional**
Rogério Sorvillo Vieira

- 209 A educação em valores para a Geração Z:
estudo de caso da Rede Adventista de Ensino
Gabriel Otte Bernardo
- 229 Crítica à moral pura: aspectos filosófico-pedagógicos
do ensino de valores na educação básica
Pedro Henrique Gomes Ribeiro
- 249 Práticas de multiletramento em
contextos de educação bilíngue
Marcelo Franca Alves
- 267 Concepção e desenvolvimento de pesquisa
utilizando microdados do Enade
Rosângela de Lourdes Silva de Freitas
- 293 Narrativas de uma trajetória no curso
de Mestrado Profissional em Educação:
experiências, desafios e possibilidades
Valéria Alves Estevam Magaieski
- 311 Ensino colaborativo remoto como
alternativa para inclusão na Educação Infantil
Edison Nelson Sopper Junior

- 331 Aprendizagem do som e da competência
do áudio dos estudantes universitários
do curso de Comunicação Social
Hulda Bruno Barbosa Senna
- 351 Percepções de professores quanto ao processo
inclusivo de crianças com TEA no ensino regular
- 357 Sobre os autores e organizadores
- 373 Índice remissivo
- 379 Abreviaturas

APRESENTAÇÃO

Caro leitor,

É com um misto de entusiasmo, realização e sensação de dever cumprido que apresentamos a obra *Experiências de formação em educação: o espaço vivido no mestrado e a instrumentalização profissional*. Este é o terceiro volume da série “Mestrado Profissional em Educação – experiências de formação em educação”, que tem por objetivo apresentar relatos vivenciados pelos mestrandos durante o desenvolvimento de suas pesquisas e a aplicabilidade desses novos conhecimentos na prática profissional.

Nesta obra, constam temas essenciais e desafiadores para a prática educacional contemporânea, reflexões que são resultado das pesquisas realizadas pelos autores durante a formação. A publicação desses textos representa o amadurecimento desses alunos, agora mestres, que por meio de seu esforço e da mediação dos orientadores engrandecem o Mestrado Profissional em Educação do Unasp.

A obra trará uma importante contribuição para o campo da educação. Com ela, os frutos de pesquisas acadêmico-científicas desenvolvidas no âmbito desse programa poderão circular de maneira mais abrangente e influenciar outros pesquisadores e educadores, desde os professores da educação básica até ao ensino superior.

Cada um dos capítulos oferece uma análise profunda e reflexiva sobre questões que permeiam a educação atual, buscando dialogar com os referenciais teóricos consolidados e apresenta caminhos para

que a realidade da prática docente se desenvolva atendendo às sempre crescentes necessidades trazidas por um mundo em transição.

Os resultados apresentados demonstram a seriedade e comprometimento dos autores e organizadores em promover uma leitura instrutiva, consistente e atualizada a respeito das questões educacionais do nosso tempo, perpassando por uma diversidade de temáticas tão essenciais quanto necessárias que fazem parte do cotidiano escolar. São apresentadas questões como as práticas pedagógicas inclusivas, pedagogia de Freinet, tecnologias da informação e comunicação, educação integral, educação 4.0, programas de aprendizagem e primeiro emprego, tecnologias digitais no curso de teologia, currículo na Amazônia, diversidade étnica e cultural, professor alfabetizador, BNCC e tecnologias, propaganda e propagação, educação em valores, estudo de caso de uma rede de ensino, aspectos filosófico-pedagógicos do ensino de valores, multiletramento, microdados do Enade, narrativas de uma trajetória no curso de mestrado profissional, ensino colaborativo remoto como alternativa para inclusão, aprendizagem do som e da competência do áudio, processo inclusivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Com essa diversidade de conteúdo, o livro enriquece a formação e atuação dos profissionais, revelando o quanto o mestrado profissional pode contribuir com a área, apresentando subsídios consolidados que aperfeiçoam a atuação do professor e gestor escolar. Desejamos a todos uma boa leitura e boas reflexões.

As organizadoras

INTRODUÇÃO

No processo formativo do educador, o mestrado surge como uma oportunidade singular de imersão, reflexão e transformação. É nesse ambiente de pesquisa e estudo que aqueles que lidam com educação no dia a dia se encontram para aprimorar seus conhecimentos, questionar paradigmas e, principalmente, buscar novas maneiras de contribuir para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem. Ao longo do mestrado, os educadores são desafiados a rever suas concepções sobre ensino e aprendizagem, questionar suas práticas e buscar constantemente o aperfeiçoamento de técnicas e estratégias.

Além de adquirir o conhecimento teórico, os mestrandos são encorajados a procurar desenvolver habilidades práticas que possam ser aplicadas diretamente em suas aulas. Nesse sentido, a investigação acadêmica responsável e dedicada se torna um recurso extremamente necessário e imperativo para examinar contextos específicos da realidade docente e discente e propor soluções inovadoras.

O clima que geralmente se vivencia no mestrado ultrapassa os limites físicos das instituições acadêmicas, estendendo-se para além dos livros e das salas de aula e, dessa forma, impactam as vivências dos professores. Além de tudo isso, o espaço proporcionado pelo mestrado enseja oportunidades únicas de *networking* e colaboração. O convívio e a troca de experiências com outros profissionais da área amplia os horizontes e abre novas possibilidades de atuação e pesquisa. Nessa atmosfera repleta de estímulos ao crescimento, cada conversa informal,

diálogo e desafio enfrentado molda não apenas o raciocínio, mas também a própria identidade profissional de cada participante.

Com o apoio dos orientadores, as experiências de campo e aquelas vividas em sala de aula, o mestrando pode chegar a atingir padrões de qualidade profissional e desenvolvimento pessoal não experimentados antes, o que será de inestimável benefício para os discentes que sentirão em primeira mão os resultados. No final desse percurso, os mestrandos saem não apenas com um título acadêmico, mas com uma bagagem de experiências e aprendizados que os habilita a enfrentar os desafios da prática educativa com mais segurança e criatividade. Tais educadores se tornam também agentes de mudança, comprometidos em transformar a sociedade mediante uma ação pedagógica consciente e efetivo.

O presente livro sintetiza a experiência e pesquisas realizadas por 22 alunos do Mestrado Profissional em Educação do Unasp nos últimos anos. Este material traz um pouco da trajetória pessoal de cada autor, desde a escolha do tema de pesquisa às contribuições do mestrado para sua atuação profissional.

No primeiro capítulo, intitulado “Análise das práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial a partir das percepções dos professores: descrevendo o percurso”, a autora, Isnary Silva, aponta seu envolvimento com a temática de inclusão educacional. Ela ressalta que, desde a sua formação inicial como professora, se deparou com lacunas na relação entre teoria e prática, principalmente ao lidar com alunos com deficiência. A autora buscou investigar as práticas pedagógicas inclusivas para alunos com deficiência na rede regular de

ensino. Sua pesquisa, que se desenvolveu em um município paulista, aponta a importância da formação dos professores para proporcionar uma educação verdadeiramente inclusiva, assim como a necessidade de reformulação das políticas educacionais. Além disso, apresenta que existe um cenário de avanços e retrocessos na inclusão educacional no Brasil, especialmente no que se refere à prática cotidiana, assim como à garantia de acessibilidade e participação dos alunos com deficiência. Em suas conclusões, Silva destaca o enriquecimento de sua prática pedagógica e formativa ao cursar o mestrado.

O capítulo 2, “As contribuições da Pedagogia Freinet para as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental”, escrito por Taís Oliveira, apresenta introdutoriamente uma contextualização da trajetória da autora como docente da educação fundamental e sua busca por práticas pedagógicas mais eficazes diante da dissonância das práticas tradicionais em relação às necessidades dos alunos contemporâneos. Esse cenário a levou a explorar métodos que promovessem a participação ativa dos estudantes, como a Pedagogia Freinet. Nesse sentido, a autora investigou as contribuições dessa Pedagogia nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental. Por meio de estudo qualitativo em uma escola particular, ela analisou a implementação dessas práticas e os desafios enfrentados. Oliveira conclui que a Pedagogia Freinet, com ênfase no trabalho cooperativo e na autonomia, pode contribuir para a qualidade do ensino, estimulando uma educação mais democrática e integral. Além disso, ressalta a importância da formação continuada de professores e a adaptação das técnicas de Freinet às necessidades específicas dos estudantes.

O capítulo 3, escrito por Meire Ramos e intitulado “Usos das tecnologias da informação e comunicação e estilo de aprendizagem”, apresenta o crescente interesse da autora pela docência, descrevendo sua trajetória pessoal e profissional. Ramos ressalta que, com o intuito de aprimorar suas habilidades educacionais, decidiu cursar o Mestrado Profissional em Educação do Unasp. Sua investigação pautou-se em identificar os estilos de aprendizagem no uso da tecnologia em alunos e docentes do curso de Direito e as influências das variáveis gênero e fase do estudante sobre esses estilos dos alunos. Para isso, foi aplicada a Escala de Estilos de Aprendizagem em Situações de Uso de Tecnologia, de Roza (2017), em 444 universitários do curso de Direito, em duas instituições de educação superior privadas. Como considerações da pesquisa, o texto aponta que a diversificação das ferramentas tecnológicas e das estratégias educacionais é fundamental para atender aos diferentes estilos de aprendizagem. Em seu texto, a autora ainda enfatiza a contribuição do mestrado para seu desenvolvimento profissional, que influenciou significativamente suas práticas pedagógicas em sua atuação como docente do curso de Direito.

No capítulo 4, “O uso das narrativas digitais como metodologia inovadora”, a autora Mariana Moura apresenta sua jornada pessoal e profissional, que a levou ao interesse pela integração da tecnologia e metodologia na educação básica. Sua atuação profissional a estimulou a cursar o Mestrado Profissional em Educação. Nesse processo, seu foco pairou no uso das narrativas digitais como ferramenta pedagógica inovadora. Em sua pesquisa de caráter qualitativo e exploratório, coletou

dados de profissionais da educação, com o objetivo de analisar a importância dessas narrativas na educação básica. Conforme o texto, os resultados apresentam que a integração das narrativas digitais no ensino proporciona uma aprendizagem mais significativa, além de motivar os alunos e repensar as práticas docentes. A autora finaliza seu texto afirmando que a pesquisa proporcionou uma reflexão sobre sua atuação, e conclui que as narrativas digitais são muito propícias como estratégia de ensino.

“A educação integral de universitários”, título do quinto capítulo, de autoria de Erling Simeon, aponta sua jornada acadêmica e profissional pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo, culminando no Mestrado Profissional. Ao cursar o mestrado, a pesquisa de Simeon teve como foco a educação integral na educação superior adventista. O estímulo para essa investigação partiu da experiência do autor como aluno, bem como de sua percepção sobre a importância do aspecto do desenvolvimento físico na formação dos estudantes. Para a pesquisa, o autor utilizou análises teóricas e práticas, realizando entrevistas com estudantes e docentes, e também avaliando matrizes curriculares dos cursos. Como resultados da pesquisa, Simeon destaca que a maioria dos entrevistados reconhecem a importância do aspecto físico para esse desenvolvimento. Contudo, em sua análise, aponta uma lacuna no currículo quanto a esse aspecto. O autor conclui que há uma necessidade de alterações no currículo, bem como na abordagem institucional para que seja promovida uma educação integral em sua essência. Simeon conclui afirmando que a experiência vivenciada no mestrado contribuiu significativamente para seu desenvolvimento profissional.

No capítulo 6, intitulado “Educação 4.0”, o autor Ederson Silva apresenta sua trajetória até culminar na implementação da Educação 4.0 em uma escola técnica. Essa trajetória consiste em sua formação em engenharia elétrica e sua transição para a atuação como docente. Ao relatar seu percurso profissional e aprimoramento na carreira, dá ênfase ao desejo que tinha de aplicar conceitos da Indústria 4.0 na educação técnica. Sua pesquisa está diretamente relacionada a isso, apresentando os fundamentos da Educação 4.0. Ganha destaque também em sua investigação a metodologia ativa, vista como essencial para promover uma aprendizagem significativa dos estudantes. A pesquisa se concentrou na reflexão sobre a Educação 4.0, bem como sobre seu impacto na formação de profissionais do futuro. Por fim, o autor ressalta o impacto do mestrado em sua carreira profissional.

“Programas de aprendizagem: política de incentivo ao primeiro emprego” é o título do sétimo capítulo, com a autoria de Eriel Santos. Esse texto trata da importância desses programas no Brasil como política pública, os quais têm como foco promover o primeiro emprego de jovens e adolescentes. A pesquisa desenvolvida por Santos discute a eficácia dos referidos programas no desenvolvimento do desempenho escolar e na transformação social. Estruturado metodologicamente a partir da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball, o estudo se deteve na análise da legislação, na prática e nas estratégias dos programas de aprendizagem, tendo dados coletados em uma Organização da Sociedade Civil (OSC) que se propõe a promover a inserção de jovens no mercado de trabalho. O autor ressalta que os resultados de sua pesquisa apontam para o sucesso

dos programas de aprendizagem; contudo, não deixa de pontuar que foram identificadas fragilidades na inserção de adolescentes e jovens ao mundo do trabalho, como, por exemplo, a dificuldade em conciliar as atividades da aprendizagem profissional.

O capítulo 8, intitulado “Reflexões sobre a experiência de construção da proposta de integração das tecnologias digitais no ensino de Teologia”, escrito por Tiago Cardoso, traz a trajetória itinerante do autor até a realização do sonho que tinha em cursar o mestrado. Ele aponta para a influência que amigos e familiares tiveram sobre essa escolha, bem como seu interesse precoce por tecnologia, sua aplicação no ministério pastoral e no cotidiano. Nessa direção, sua pesquisa se pautou em analisar o uso de tecnologias digitais por professores do curso de Teologia. E, como resultado, observou que há um uso reduzido em sala de aula por meio desses docentes, apesar de utilizarem com mais frequência no contexto pessoal. Diante desse cenário, o autor propõe uma capacitação dos docentes para o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no curso teológico. Cardoso finaliza seu texto ressaltando a contribuição do mestrado para o seu crescimento profissional.

No capítulo 9, “Identidade e currículo escolar na Amazônia”, escrito por Mihanna Bueno, a autora contextualiza sua origem e trajetória pessoal até chegar à escolha de investigar a educação em comunidades ribeirinhas no Amazonas. Ela traz em seu texto a essência de sua pesquisa de mestrado que consistiu em pesquisar o currículo das escolas justafluviais, ressaltando como ponto-chave a necessidade de incluir especificidades culturais locais. A investigação foi conduzida na comunidade Mirapinima, evidenciando

obstáculos como a falta de infraestrutura adequada, o isolamento e a ausência de um currículo ajustado às condições locais. A experiência no campo e as conversas com gestores e professores mostraram a necessidade de uma educação que valorize e integre os conhecimentos tradicionais ribeirinhos, contribuindo para a formação da identidade cultural dos estudantes. Essa experiência também proporcionou um crescimento pessoal e profissional significativo para a autora, reforçando a relevância de reconhecer e valorizar as comunidades tradicionais no contexto educacional.

No capítulo 10, “Diversidade étnica e cultural por meio das habilidades sociais nas falas de professoras das séries iniciais”, escrito por Brenda Schindler, a autora relata sua trajetória pessoal e profissional, destacando sua origem indígena e o orgulho pela diversidade cultural de Roraima. Schindler se formou em Pedagogia e se tornou professora das séries iniciais. Ao longo de sua trajetória, desenvolveu interesse em discutir a discriminação étnica e cultural nas escolas. Sua pesquisa, que enfoca as capacidades sociais de empatia e assertividade, investiga como professoras das séries iniciais de uma escola em Joinville/SC, promovem a valorização étnica e cultural. A avaliação incluiu entrevistas e uma revisão do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, revelando que, apesar de iniciativas pontuais, há uma lacuna significativa na capacitação constante das educadoras para lidar com a diversidade cultural. A pesquisa sugere que, para combater de forma eficaz o racismo e a discriminação, é crucial criar estratégias pedagógicas que incluam o reconhecimento e o respeito às diferenças. Schindler ressalta a relevância da educação no

desenvolvimento do pensamento crítico e a necessidade de uma formação docente mais aprimorada para lidar com esses desafios.

O capítulo 11, escrito por Neila Reis e intitulado “Conhecimentos profissionais para a atuação docente do professor alfabetizador”, narra a trajetória e reflexões da autora acerca da alfabetização, desde sua paixão pela leitura pessoal até sua atuação profissional como educadora e pesquisadora. Com formação em Pedagogia, ela se dedicou aos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberoski sobre os estágios psicogenéticos da alfabetização. Ao liderar a área pedagógica de uma rede de escolas, promoveu a formação continuada de professores, demonstrando a necessidade de uma preparação adequada para a alfabetização. Sua dissertação de mestrado abordou os saberes e práticas fundamentais para educadores alfabetizadores, aplicando questionários e discussões com 239 educadoras. As informações evidenciaram a relevância de conhecimentos teóricos, métodos de ensino eficazes e engajamento profissional. O estudo resultou em uma organização dos conhecimentos técnicos necessários para a alfabetização, enfatizando a importância da capacitação constante e adequada dos educadores.

O capítulo 12 recebe o título “Uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas” e é de autoria de Claudio Gonçalves. O autor discute a relevância da inclusão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação, partindo de sua própria trajetória profissional e interesse em aprimorar o ensino. Ele enfatiza a necessidade de tornar o aprendizado interessante e motivador, salientando a rápida evolução tecnológica que afeta diretamente o sistema educacional.

Gonçalves propõe a criação de um índice para avaliar o uso das TDIC em instituições de ensino, analisando a percepção de gestores, professores e alunos. A investigação envolveu a aplicação de questionários em estabelecimentos educacionais particulares, com os dados processados e analisados estatisticamente. Os resultados mostram divergências na percepção do uso das TDIC entre gestores e outros participantes, o que indica a necessidade de ações específicas para melhorar a aplicação dessas tecnologias. A investigação também ressalta a relevância de um ambiente educacional moderno e bem equipado, contribuindo para uma formação acadêmica e pessoal mais aprimorada dos estudantes. Gonçalves salienta o poder transformador da tecnologia na educação e o seu entusiasmo em compartilhar esses avanços com colegas e alunos.

No capítulo 13, escrito por Cinthia Matusaiki e intitulado “Base Nacional Comum Curricular para educação infantil e as tecnologias na educação”, a autora — formada em Letras, Educação Artística e Pedagogia — escolheu a área de formação docente devido à paixão por modificar o aprendizado e ajudar colegas a se interessarem pela educação. Durante o seu Mestrado Profissional em Educação no Unasp, dedicou-se a como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) interferem na educação infantil, com destaque para o período da pandemia de Padroniza como "Covid", nessa grafia, por favor.-19. Matusaiki identificou a necessidade de uma formação docente adequada à BNCC e às tecnologias emergentes. A pesquisa resultou na criação de um canal no *YouTube* para informar professores sobre a BNCC, obtendo informações relevantes de engajamento. A BNCC apresenta uma proposta

pedagógica abrangente que reorganiza currículos e destaca o uso do lúdico na educação infantil, enfatizando o papel do professor como mediador e a relevância das tecnologias na educação. O projeto incluiu revisões literárias e a criação de videoaulas, reforçando a capacitação constante dos docentes e defendendo tecnologias educacionais como ferramentas fundamentais para a educação. A experiência do mestrado proporcionou uma base sólida em metodologias ativas e ferramentas educacionais, incentivando a reflexão e o desenvolvimento de projetos que possam transformar a educação.

O capítulo 14, “Propaganda e propagação: as escolas confessionais no mercado educacional”, de Carlos César Figueiredo Junior apresenta a trajetória pessoal e profissional do autor, destacando sua decisão de seguir a carreira de pedagogo e sua atuação na Rede Adventista de Educação. A investigação de Figueiredo tem como objetivo compreender como instituições religiosas confessionais podem utilizar suas características distintivas, como a ênfase em valores, para se destacar no competitivo mercado educacional. Ele examina as campanhas de *marketing* de escolas confessionais e não confessionais em Bauru, SP, utilizando análise de conteúdo para comparar a promoção de valores nas postagens. Os resultados sugerem que a disseminação de princípios educativos pode aumentar o envolvimento e fortalecer a missão dessas organizações. A pesquisa foi desenvolvida durante o seu mestrado no Unasp, o que proporcionou um crescimento intelectual e metodológico significativo, evidenciado pela criação de uma campanha de *marketing* digital voltada para valores.

No capítulo 15, “A educação em valores para a geração Z: estudo de caso da rede adventista de ensino”, Rogério Vieira, autor do texto

narra sua trajetória na educação, inicialmente não planejada, mas que se tornou uma paixão ao longo dos anos, especialmente pelo seu trabalho na Rede Adventista de Ensino. Como educador e publicitário, Vieira desenvolveu campanhas educativas e, ao perceber a relevância de ensinar valores, decidiu se especializar no mestrado em Educação no Unasp. Sua dissertação se concentrou na geração Z e na educação em valores humanos, usando a filosofia de Erich Fromm como fundamento teórico. Vieira comparou o Plano Mestre de Desenvolvimento Espiritual (PMDE) da rede adventista com o currículo destacando discrepâncias em relação aos valores humanos. O estudo, que é qualitativo e tem como base uma análise de caso, revelou como os dois programas têm como objetivo a formação completa do aluno, mas divergem na contextualização prática dos valores. O mestrado não só aperfeiçoou sua compreensão teórica, como também a tornou profissional, integrando a educação de valores em suas estratégias de comunicação na publicidade e reforçando a ideia de que a educação é benéfica tanto para o educador quanto para o educando.

No capítulo 16, escrito por Gabriel Bernardo, intitulado “Crítica à moral pura: aspectos filosófico-pedagógicos do ensino de valores na educação básica”, o autor conta sua trajetória acadêmica, começando com o curso de História e indo para o Mestrado Profissional em Educação no Unasp. Sua pesquisa se concentrou no desenvolvimento de valores na educação básica, sobretudo no âmbito religioso, para incentivar o respeito à diversidade e combater o relativismo moral. Bernardo emprega uma abordagem dialética hegeliana, incorporando os pensamentos de Kant, Nietzsche e Kierkegaard, para investigar como os valores fundamentais podem ser ensinados sem se

tornar dogmatismo. Utiliza a metodologia da leitura sintópica de Mortimer Adler, identificando termos-chave e criando uma terminologia neutra para combinar as ideias dos filósofos estudados. A pesquisa tem como objetivo fornecer recursos didáticos práticos para educadores, enfatizando a relevância da vivência pessoal, transcendência, descontentamento produtivo, normas de comportamento, orientação para decisões, argumentação e aprimoramento intelectual. Bernardo conclui que esses valores são fundamentais para uma existência digna e ressalta a relevância do ensino religioso nesse contexto. Ele demonstra gratidão pelo suporte acadêmico recebido, especialmente pelo orientador Prof. Dr. Milton Torres, que aprimorou sua compreensão crítica e reflexiva sobre a educação.

O capítulo 17, “Práticas de multiletramento em contextos de educação bilíngue”, traz o depoimento de Pedro Henrique Ribeiro sobre como começou sua carreira como professor de inglês por questões financeiras e a consolidou com várias formações e certificações, incluindo um Mestrado Profissional em Educação do Unasp. Foi consultor pedagógico e coordenador de programas de ensino bilíngue e teve que lidar com questões como a falta de treinamento inicial dos professores em uso de tecnologias digitais. Sua pesquisa se concentrou nas práticas de multiletramento em contextos de educação bilíngue durante a pandemia de Covid-19, especialmente como os professores usam tecnologias digitais no ensino remoto de emergência. Os dados mostraram que as tecnologias são boas para o planejamento e execução das aulas, apesar da baixa adesão inicial. Ribeiro enfatiza que a educação deve mudar continuamente. Isso inclui novas tecnologias como a

gamificação e a sala de aula invertida, além do fato de que os educadores precisam de formação contínua e apoio profissional e psicológico.

No capítulo 18, “Concepção e desenvolvimento de pesquisa utilizando microdados do Enade”, Marcelo Alves conta sua experiência ao participar da criação de um programa de pós-graduação no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), onde está desde 1984. Escolheu um tema de pesquisa que unisse sua função de Diretor de Regulação e Procurador Institucional à relevância para a organização, analisando os Questionários do Estudante (QE) do Enade. O foco da edição de 2017 foi investigar a opinião dos estudantes sobre os cursos de licenciatura. Alves usou métodos quantitativos e qualitativos para analisar a estrutura dos QE e a evolução dos dados de 2004 a 2021. A investigação revelou um sistema sólido de avaliação da educação superior e destacou a satisfação dos alunos de uma rede de ensino em relação aos procedimentos formativos, mas não encontrou razões para a baixa procura por cursos de licenciatura. A realização do mestrado teve um grande impacto em seu crescimento profissional, enriquecendo sua formação e metodologia de trabalho.

O capítulo 19 é intitulado “Narrativas de uma trajetória no curso de mestrado profissional em educação: experiências, desafios e possibilidades”, e nele a autora Rosângela Freitas conta sua trajetória no Mestrado Profissional em Educação no Unasp relatando suas experiências e desafios. Ingressando no curso em 2020, Freitas enfrentou o primeiro desafio de definir sua pesquisa, mas recebeu o apoio constante da orientadora, Profa. Dra. Luciane Hees. Escolheu estudar a educação infantil com base em várias leis, reconhecendo essa fase como crucial

para o desenvolvimento completo da criança. A pandemia de Covid-19 trouxe novas dificuldades, especialmente na implementação de atividades educativas não presenciais. A pesquisa, qualitativa e exploratória, envolveu 60 participantes, entre professores, gestores e familiares, das duas escolas municipais de Rio Claro/SP, revelando dificuldades como a falta de tempo e de acesso à internet entre os familiares. O estudo indicou a necessidade de apoio constante e formação em Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) para educadores. Apesar da distância, a autora teve a oportunidade de aprender e crescer profissionalmente, resultando na participação em congressos e publicações acadêmicas.

No capítulo 20, “Ensino colaborativo remoto como alternativa para inclusão na educação infantil”, discute-se a adoção do ensino a distância como uma estratégia inclusiva para a educação infantil, com foco em crianças com deficiência intelectual. A autora, Valéria Magaieski, fala sobre suas experiências ao longo de 25 anos de carreira, enfatizando a relevância da inclusão efetiva, além da simples aceitação. Ela fundamenta seu estudo em uma ampla revisão bibliográfica e na orientação de seu mestrado, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento cognitivo e a autonomia dos alunos com deficiências. Durante a pandemia de Covid-19, modificações foram feitas para implementar a ideia de ensino colaborativo de maneira remota, envolvendo a colaboração entre os professores de ensino regular e de educação especial, além da participação ativa dos pais. Os resultados demonstram que o ensino remoto colaborativo tem um impacto significativo na inclusão e aprimoramento cognitivo dos estudantes com deficiência intelectual,

corroborando a eficiência dessa abordagem. O estudo também enfatiza a relevância da reflexão crítica e da capacitação constante dos educadores para aprimorar e inovar suas práticas educacionais.

O capítulo 21, sob o título “Aprendizagem do som e da competência do áudio dos estudantes universitários do curso de comunicação social”, é de autoria de Edison Sopper Junior, que trata do aprendizado do som e da habilidade auditiva para estudantes de Comunicação Social. Com 15 anos de experiência na indústria fonográfica, Sopper relata sua mudança para a profissão de professor e as dificuldades enfrentadas para ensinar sobre o som e a competência em áudio a estudantes de Rádio e Televisão. Ele ressalta a variedade de conhecimentos prévios entre os estudantes e a importância de estratégias pedagógicas eficazes. A pesquisa examina a aplicação da tática didática Hear-and-See, que utiliza recursos multimídia para simplificar a compreensão dos conceitos relacionados ao som e ao áudio. A pesquisa, que contou com alunos do segundo semestre de uma universidade, usa questionários e entrevistas para identificar dificuldades e facilidades na aprendizagem do som. Os resultados mostram que o uso de ferramentas audiovisuais pode melhorar o aprendizado e despertar o interesse pela investigação dos alunos, o que contribui para sua formação técnica e cidadã.

Em “Percepções de professores quanto ao processo inclusivo de crianças com TEA no ensino regular”, título do capítulo 22, a autora Hulda Senna analisou em sua pesquisa as opiniões dos educadores em relação à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. Senna aponta a diferença entre a legislação inclusiva, como a

Declaração de Salamanca, e sua aplicação prática no Brasil. A autora percebe a crescente procura por profissionais especializados em educação especial, salientando a relevância de psicólogos nas escolas para auxiliar alunos com TEA. Inicialmente focada na mediação escolar e familiar, a pesquisa sofreu alterações devido à pandemia de Covid-19, que afetou o aprendizado e a participação de alunos e professores. A resistência dos professores em participar da pesquisa e os obstáculos impostos pela pandemia afetaram a coleta de dados. Senna espera que seu trabalho ajude a melhorar as práticas inclusivas e inspire futuras pesquisas na área, incentivando a implementação das leis de inclusão escolar para crianças com autismo.

As pesquisas apresentadas na obra evidenciam a abrangência e o impacto do mestrado, explorando temas dentro de um amplo espectro interdisciplinar. Essa interdisciplinaridade, integrada às vivências docentes, contribui para uma ação transformadora e intencional na formação de profissionais qualificados e conscientes de seu papel na sociedade. As experiências, descobertas e valores contidos nesta obra, portanto, constituem um repositório abundante, do qual profissionais de diversas áreas interligadas à Educação podem se beneficiar.

Dra. Jurany Leite Rueda

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

Docente do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo, é integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e História da Avaliação da Educação Superior.

Capítulo 1



**ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS NO ENSINO REGULAR
EM COLABORAÇÃO COM A
EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DAS
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES:
DESCREVENDO O PERCURSO**

Isnary Aparecida Araujo da Silva

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

ELUCIDANDO AS RAZÕES DO ESTUDO

A minha paixão pela temática da inclusão antecede meu ingresso no mestrado. Foi todo o meu percurso histórico como sujeito, aluna, mulher, mãe e professora que me fez chegar até o presente momento, buscando aprender mais sobre o fazer docente e a inclusão da pessoa com deficiência.

Ao longo do curso de graduação, fui me percebendo enquanto professora e mulher de classe trabalhadora. Isso me possibilitou ampliar os conhecimentos teóricos, construir um sentimento de pertencimento de classe e um amadurecimento ao me deparar com diferentes correntes teóricas e modos de atuar e de defender o ensino público como grande propulsor de transformação social (Freire, 1987).

Em paralelo à graduação, o trabalho na escola era desafiador. Havia aluno soltando bomba no vaso, piso quebrado sendo usado como pedra para arremessar no colega, sem contar a falta de material para se usar em sala de aula. Esse contexto me levava a questionar as teorias passadas pelos professores doutores. Ainda que não pudesse generalizar as suas vivências, o discurso, às vezes, era diferente e distante da prática. Eu dizia a um colega de turma: “Esses professores não conhecem o chão de fábrica”.

Em 2006, com a expansão das matrículas das crianças público-alvo da educação especial (PAEE), passei a encontrar em minha prática docente muitos alunos com diferentes laudos, tais como Síndrome de Down, deficiência intelectual e paralisia cerebral. Por ter sido estigmatizada algumas vezes e por saber como isso provoca dificuldades

para o aluno, busquei não os diferenciar por suas deficiências e tratei-os como sujeitos com direito a aprender, o que me permitiu criar em sala de aula uma estrutura acolhedora da diversidade e do respeito mútuo.

A fim de ter cada vez mais conhecimentos para o desempenho da docência, busquei estar envolvida em diferentes atividades formativas, pois a educação não é algo estático e acabado. Cursei a especialização em Psicopedagogia com o intuito de aprofundar meus conhecimentos acerca do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem; participei como formadora de professores da prefeitura onde trabalho, contribuindo para a formação continuada de professores alfabetizadores e professores da Educação Infantil. Este foi um momento de crescimento pessoal, uma vez que para a realização desta atividade recebi formação promovida pelo Ministério da Educação destinada a professores envolvidos com o projeto. Faziam parte desta formação profissionais da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar). Além disso, estive envolvida em um projeto de pesquisa da Faculdade de Educação da Unicamp, vinculado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), que objetivou discutir o desenvolvimento humano.

Em 2012, atuando como professora junto a um aluno com transtorno do espectro autista (TEA), comecei a refletir de modo mais sistemático sobre a minha atuação inclusiva. Foi o meu desconhecimento que me impulsionou a buscar disciplinas em programas de pós-graduação e a problematizar o modo como as práticas inclusivas do aluno PAEE e dos demais ocorrem nas escolas do Brasil. Essa busca em compreender

a inclusão me conduziu ao programa de Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp).

A PESQUISA

Ao ingressar como aluna regular do programa, cursei disciplinas que contribuíram para que eu elaborasse o projeto de pesquisa voltado à temática da inclusão. As leituras realizadas por mim e as discussões feitas com a minha orientadora me permitiram problematizar as práticas pedagógicas destinadas ao aluno PAEE que ocorrem no ensino regular. As indagações foram: quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de sala de aula comum em colaboração com professores da Educação Especial consideradas por eles inclusivas? Elas garantem ao aluno público-alvo da educação especial um ensino de qualidade conforme previsto em lei e auxiliam na superação e/ou transformação do fazer inclusivo no ensino regular?

Com a finalidade de responder a essas inquietações, defini como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do ensino regular em colaboração com os professores da educação especial, por eles consideradas inclusivas, que contribuem para a qualidade no processo de aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial.

Para efetivação da meta estabelecida, foi necessário o estabelecimento dos seguintes objetivos específicos:

- Analisar os documentos internacionais, nacionais e municipais que pautam os processos e as práticas pedagógicas inclusivas para alunos PAEE;
- Identificar as percepções dos professores do ensino regular e da educação especial em relação às suas práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos PAEE, consideradas inclusivas no ensino regular;
- Comparar as práticas pedagógicas elencadas pelos professores do ensino regular e da educação especial para o atendimento dos alunos PAEE em sala de aula comum com indicadores de práticas pedagógicas inclusivas propostas neste estudo;
- Verificar os desafios encontrados pelos profissionais da educação para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE.

Para a realização deste estudo foi realizado um levantamento bibliográfico criterioso com autores como: Sasaki (1997), Mantoan (2003), Mendes (2006), Dainez (2014), Viralunga (2014), Zerbato (2018), Lourenço (2019), Tanihara (2021). As leituras e orientações semanais contribuíram para a organização do trabalho, composto por seções. A primeira aborda o tema da deficiência, tecendo uma teia entre a história e a legislação para as pessoas com deficiência, mostrando a necessidade

de se construir práticas sociais inclusivas. A segunda seção apresenta as possibilidades de realização de práticas pedagógicas inclusivas, destinadas ao aluno PAEE no ensino regular. A terceira apresenta a orientação metodológica desse estudo com abordagem qualitativa. A quarta seção apresenta os resultados e a discussão relacionados à questão das práticas pedagógicas inclusivas que atendem o aluno PAEE no ensino regular. Nas considerações finais, última seção, abordam-se as questões tomadas como importantes e conclusivas na investigação realizada.

A primeira seção do trabalho deteve-se em compreender como a deficiência foi sendo constituída ao longo da história. Analisar o passado possibilita estabelecer as relações com o atual momento histórico vivido no Brasil, além de auxiliar na transposição de práticas pedagógicas segregadoras e discriminatórias. Por meio da análise histórica foi possível me deparar com os momentos em que o sujeito com deficiência foi excluído da sociedade, integrado ao convívio social e, mais recentemente, a almejada inclusão social deste sujeito. As mudanças, desde a antiguidade até o presente momento, atravessaram um árduo e longo caminho no campo educacional para que fossem assegurados os direitos outrora negados. Teóricos como Macalli, Gonçalves e Caiado (2018) demonstram um aumento expressivo no número de matrículas no Ensino Regular dos alunos PAEE, uma vez que as políticas públicas garantem o acesso e a permanência destes nas escolas.

Na atualidade, o aluno PAEE está tendo mais acesso às escolas de ensino regular. Conforme dados do Censo Educacional Brasileiro (2001 e 2019), houve aumento significativo no número de matrículas desse público

no ensino regular. Contudo, não é possível afirmar que todos os sujeitos com deficiência tenham tido acesso a práticas educativas inclusivas. Isto porque o acesso e permanência não comprovam o aprendizado e a quebra da barreira da exclusão (Lanuti e Mantoan, 2018).

O processo inclusivo dos sujeitos com deficiência no Brasil sofre com avanços e retrocessos, não estando consolidado na sociedade brasileira. Em 2020, o Governo Federal promulgou o Decreto 10.502/2020, que propõe a nova política de educação especial na perspectiva inclusiva, denominada *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida* (PNEE, 2020). Apesar de apresentar um título arrojado e condizente com as propostas mundiais, ela significou um retrocesso no caminhar da educação especial inclusiva, uma vez que retomou pressupostos de segregação, superados até então.

Silva Neto *et al.* (2018) afirmam que a educação atualmente não é pensada para todos, uma vez que as práticas pedagógicas não atendem a todos os alunos matriculados. Esses autores ainda comentam que se faz necessário uma reformulação das políticas públicas voltadas à inclusão do sujeito com deficiência, principalmente no que se refere à formação do professor para que este possa estar preparado para exercer as práticas pedagógicas inclusivas. Silva Neto *et al.* (2018) complementam essas ideias, destacando a necessidade de se rever a estrutura física e didático-pedagógica, pois estas, por vezes, são discriminatórias com quem já está à margem na sociedade.

Para Tavares *et al.* (2016), Silva Neto *et al.* (2018), Pereira e Pimentel (2020), para que a escola transponha as barreiras pedagógicas

e organizacionais de sala de aula, faz-se necessário uma mudança nas instituições de ensino. Esta passa pela formação dos profissionais, por uma mudança no currículo, por readequações na estrutura física, e na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

A segunda seção tratou de discorrer sobre o conceito de práticas pedagógicas e as práticas pedagógicas inclusivas, que promovem o aprendizado de todos os sujeitos. Almeida *et al.* (2021, p. 17) afirmam que “o trabalho docente não se reduz a técnica, no entanto, inclui componentes técnicos essenciais que precisam ser aprendidos”. As práticas pedagógicas perpassam também o planejamento docente. Sobre isto, Franco (2016) afirma:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (Franco, 2016, p. 547).

Logo, uma prática pedagógica que se intitula inclusiva deve se ocupar com o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, incluindo-se aí o aluno público-alvo da educação especial, de forma a enfrentar as práticas históricas de discriminação, exclusão, competição, homogeneização, normativas e classificatórias, conforme afirma Mauch (2016). O presente estudo descreveu como práticas pedagógicas

inclusivas viáveis: Sistema de apoio multinível ou multicamadas e o Desenho universal da aprendizagem (DUA).

O sistema multinível ou o ensino em camada é um modelo sistêmico que visa o aprendizado de todos, oferecendo um conjunto integrado de medidas de apoio à aprendizagem em decorrência da resposta dos alunos. Ele classifica os alunos por necessidade de apoio. Zerbato e Mendes (2021, p. 3) endossam essa ideia ao afirmarem que neste sistema “o ensino e as intervenções são fornecidos aos estudantes em níveis variados de intensidade (camadas), com base em suas necessidades” (Zerbato; Mendes, 2021, p. 3).

Já o DUA consiste na criação de diferentes estratégias para dar acessibilidade ao conhecimento para todas as pessoas, acessibilidade em termos físicos, serviços e produtos educacionais, para que todos possam aprender sem barreiras, ampliando as oportunidades de aprendizagem para todos. O DUA apresenta princípios que orientam a prática pedagógica do professor, objetivando a garantia ao acesso curricular de todos os alunos: a) Princípio do engajamento; b) Princípio da representação; c) Princípio da ação e expressão.

Diferentes pesquisadores em educação especial vêm buscando estratégias que possam colaborar para o aprendizado do aluno PAEE. No Brasil, nomes como Zerbato (2018) e Costa-Renders, Amaral e Oliveira (2020) se dedicam a estudar como o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) pode auxiliar na promoção da aprendizagem de todos. Zerbato (2018), afirma que

O DUA contribui para agregar qualidade ao ensino para os estudantes PAEE, pois sua estrutura visa oferecer oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, por meio do uso da tecnologia digital, outras estratégias e materiais que deem suporte para estilos e ritmos de aprendizagem diversificados (p. 73).

O DUA possibilita ao educador deslocar o olhar da adaptação para a busca de diferentes estratégias para ensinar o currículo a todos (Costa-Renders, Amaral e Oliveira 2020).

ENSINO COLABORATIVO

Pesquisas recentes apontam que um caminho para a execução de um plano de inclusão para todos passa por um trabalho colaborativo entre profissionais.

O trabalho em parceria para planejamento e elaboração de novas estratégias para o ensino beneficia toda a classe, pois quando dois professores trabalham juntos em sala de aula, estes somam conhecimentos diferenciados e dividem a responsabilidade e os objetivos para cada estudante. Além disso, o professor especializado em sala de aula consegue entender e enxergar o contexto em que se passa todo o processo de escolarização dos alunos PAEE, podendo assim, contribuir de forma mais efetiva (Viralonga *et al.*, 2016, p. 85).

Viralonga *et al.* (2016) trazem em seu artigo que o coensino – conhecido também como ensino colaborativo – é um serviço que possibilita apoiar a inclusão, uma vez que envolve o trabalho em parceria entre um professor do ensino regular e um professor de educação especial. Segundo as autoras, alguns países adotam o mesmo como propostas para favorecer o aprendizado do aluno PAEE. No Brasil, ele ainda é pouco conhecido, embora seja uma alternativa ao trabalho da sala de recursos multifuncionais.

As autoras supracitadas ainda colocam que o coensino passa por três estágios que apresentam diferentes graus de interação e colaboração entre os profissionais envolvidos. O estágio inicial, em que os professores se comunicam superficialmente e tentam estabelecer limites de função, a comunicação ainda é formal. O estágio do comprometimento, que é quando a comunicação passa a ser mais frequente e o nível de confiança entre os profissionais é ampliado, o professor de educação especial assume um papel mais ativo no plano de execução do trabalho pedagógico. Nesse estágio colaborativo que se estabelece quando a relação entre os profissionais está mais próxima, o diálogo é aberto, ambos trabalham, de fato, em parceria e planejam para todos os alunos, não havendo segregação do que é função do professor especialista ou do ensino regular.

Diante dos estudos realizados e dos objetivos propostos, adotou-se a abordagem qualitativa, pois esta revelou-se mais apropriada para o estudo, uma vez que há uma riqueza nas informações obtidas nos contextos sociais. Isto possibilitou à pesquisadora compreender a complexidade dos fenômenos humanos, inerentes às práticas sociais (Minayo, 2009).

Com o intuito de realizar uma primeira aproximação com o objeto de estudo, visando realizar uma nova percepção, trazendo à cena a discussão a partir de um fenômeno pouco debatido (Bortoloti, 2015), empregou-se a pesquisa do tipo exploratória visando realizar uma descrição do fenômeno pesquisado para que ele se torne conhecido. A realização da pesquisa qualitativa fez o uso da técnica documental, isto porque ela se mostrou importante para a compreensão dos fatos, uma vez que o fenômeno está vinculado a aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos.

Foram convidados a participar todos os professores de educação especial e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de um município localizado no interior do estado de São Paulo. Aceitaram de livre vontade vinte e dois profissionais. Como instrumento de coleta de dados, a pesquisa fez uso de um questionário elaborado na plataforma online *Google Forms*. Este foi encaminhado pelo endereço eletrônico institucional. Também foi realizada a análise documental em artigos, normas e eventos que trataram da temática da inclusão da pessoa com deficiência. Com os dados coletados, o estudo passou para a fase de análise.

As informações obtidas nos dados advindos do questionário foram analisadas mediante a análise de conteúdo segundo Bardin (2016). Este é um método de análise que pode ser empregado tanto em pesquisas qualitativas quanto em pesquisas quantitativas, uma vez que possibilita a investigação dos conteúdos de forma objetiva, esmiuçando dados indicadores que permitem a inferência do conhecimento relativo às condições de produção/recepção – variáveis inferidas – do objeto. A

análise de conteúdo tem três fases, sendo elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Já a análise documental contou com a leitura do material obtido, buscando encontrar nos diferentes documentos os indicadores de uma prática pedagógica inclusiva, elaborados pela pesquisadora a partir do referencial teórico. Por último, foi realizada a triangulação dos diferentes dados, comparando com as proposições elaboradas a partir do referencial teórico.

Os dados obtidos foram organizados em quatro tópicos de análise, que são:

- Documentos, artigos e normas. Pretendeu responder ao objetivo específico: analisar os documentos internacionais, nacionais e municipais que pautam os processos e as práticas pedagógicas inclusivas para alunos PAEE;
- Trabalho docente que pretendeu responder ao objetivo geral do estudo. analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do ensino regular em colaboração com os professores da educação especial, por eles consideradas inclusivas, que contribuem para a qualidade no processo de aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial; e ao objetivo específico da pesquisa: identificar as percepções dos professores do ensino regular e da educação especial em relação as suas práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos PAEE, consideradas inclusivas;

- Atendimento ao aluno PAEE. Visou responder ao objetivo específico do estudo: comparar as práticas pedagógicas elencadas pelos professores do ensino regular e da educação especial para o atendimento dos alunos PAEE e sala de aula comum com indicadores de práticas pedagógicas inclusivas;
- Gestão e o aprendizado do aluno PAEE que objetivou responder ao objetivo específico do estudo: verificar os desafios encontrados pelos profissionais da educação para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE.

O estudo concluiu que o período pós-redemocratização no Brasil possibilitou a retomada de políticas voltadas à pessoa com deficiência, tanto relacionadas ao ambiente escolar quanto na sociedade. Ainda que, a cada dia, as discussões sobre os processos inclusivos promovam uma aproximação de todos os indivíduos com a temática, nota-se que nas práticas cotidianas ainda há uma relação com a ideia de integrar os sujeitos e não de propiciar ações que promovam sua inclusão nos diferentes espaços. Ou seja, ainda é possível encontrar práticas que não avançam na direção do direito, da equidade e da justiça social, para a população com deficiência. Estas práticas por vezes não garantem a participação desses sujeitos. Não há acessibilidade nem promoção de quebra de barreiras. Com isso, as pessoas com deficiências seguem integradas nos diferentes espaços e não incluídas.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Cursar o mestrado em uma instituição privada trouxe diversos desafios, a começar pela mensamente e a conciliação entre o trabalho, estudo e família. No entanto, por ser quinzenal, ele se tornou viável, pois não precisava me ausentar do serviço. Os professores do programa foram fundamentais, pois me conduziram em minhas reflexões, acolhendo-as e, por vezes, debatendo, o que enriqueceu meu processo formativo.

As aulas e as orientações foram indispensáveis para que eu conseguisse concluir a escrita do texto científico, que apresenta características com as quais nós professores não estamos habituados. Cursar o mestrado também me auxiliou em meu processo constitutivo profissional, já que compreender a inclusão do aluno PAEE me permitiu conduzir ações formativas em meu local de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. A.; TARTUCE, G. L.; GATTI, B. A.; SOUZA, L. B. de (org.). **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação**. Paris: Unesco, 2021. 167 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379503>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BORTOLOTTI, K. F. **Metodologia da Pesquisa**. Rio de Janeiro: Estácio, 2015. 184 p

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY [CAST]. (2022). Consultado em: <http://www.cast.org/udl/index.html>

COSTA-RENDERS, E. C.; AMARAL, M. S. DA S.; OLIVEIRA, F. S. P. DE. Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 34, 8 abr. 2020.

DAINEZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural**. 2014. 125 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254176>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

FRANCO, M. A. M.; RODRIGUES, P. R. E. O fazer pedagógico em contexto de inclusão: estratégias, ações e resultados. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1184–1197, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n3.7841. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7481>. Acesso em: 6 fev. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E.. Resignificar o ensino e a aprendizagem a partir da filosofia da diferença. **Polyphônia**, Chile, v. 2, n. 1, p. 119–129, 2018. Disponível em: <<http://oaji.net/articles/2019/7171-1554010711.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LOURENÇO, A. A. A. **Políticas para Educação Inclusiva no Município de Campinas: o que dizem as legislações nacionais e municipais**. 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2019.

MACALLI, A., GONÇALVES, T., & CAIADO, K. (2018). Fluxo escolar de alunos com deficiência em um município: o que revelam os dados oficiais. **Revista Educação Especial**, 32, e14/ 1-20. doi:<https://doi.org/10.5902/1984686X28212>

MANTOAN., M. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MAUCH, C.; SANTANA, W. **Escola para todos: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades.** Brasília: UNESCO, 2016. 100 p.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 01 set. 2006. Trimestral.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2009

PEREIRA, D.S.; PIMENTEL, S.C. **Práticas pedagógicas inclusivas: um direito de aprender.** 2020. Trabalho apresentado no GT15 - Educação Especial. XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional

de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Salvador, novembro de 2020. ISSN: 2595-7945

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA N, A.; ÁVILA, É.; SALES, T. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81, 2018. Acesso em: 31/ 5/ 2021.

SILVA NETO, A. de O.; ÁVILA, Éverton G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K. F.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 60, p. 81–92, 2018. DOI: 10.5902/1984686X24091. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 25 jan. 2022.

TANIHARA., I. L. S. R. **A educação especial e inclusiva no plano nacional de educação 2014-2024: mapeamento da meta 4 na cidade de Porto Nacional no Estado do Tocantins**. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 22, n. 4, p. 527-542, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382216000400005>.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 7, n. 19, p. 66–87, 2016. DOI: 10.26514/inter. v7i19.1029. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>. Acesso em: 25 jan. 2022.

VIRALONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Especial, Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZERBATO, A. P. ; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, p. e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193215>. Acesso em: 7 nov. 2022.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal da aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: Potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. 298 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Especial, Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

Capítulo 2



AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FREINET PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Taís Regina Stein de Oliveira

Capítulo produzido sob a orientação da Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida

EU E O TEMA: MOTIVAÇÕES PARA O ESTUDO

Sou docente da Educação Fundamental há mais de uma década. Ao longo da minha carreira, atuei em diferentes contextos e, mais recentemente, tornei-me professora em uma rede pública de ensino municipal. Apesar de as instituições em que atuei possuírem grandes diferenças em suas estruturas e organização, há uma situação em comum: a falta de engajamento de muitos alunos.

Enquanto aluna da graduação em Pedagogia eu era dedicada, estudiosa e estava ansiosa para iniciar minha jornada como docente. Quando iniciei minhas atividades como professora, meu coração estava transbordando de alegria e minha mente cheia de expectativas. Se eu planejasse a melhor aula, meus alunos estariam sempre motivados e engajados, garantindo assim a aprendizagem. E, assim eu fiz, planejava a melhor aula possível, com as melhores explicações e demonstrações, com o uso dos materiais que tinha disponível, como vídeos, slides etc. No entanto, para a minha decepção, alguns alunos perdiam o interesse ao longo da aula.

Por outro lado, percebi que, quando eu propunha atividades em grupo e outras que exigissem um trabalho ativo por parte dos alunos, eles se envolviam e se comprometiam muito mais. Também percebi que as crianças não gostavam de exercer um papel passivo diante de imposições; ao contrário, ao dar a elas participação nas escolhas, os resultados eram bem mais satisfatórios.

A partir dessa observação, busquei por práticas que propiciassem uma participação mais ativa dos alunos e percebi que, de fato, eles ficavam mais engajados nessas aulas do que em outras, em que ficavam a maior parte do tempo ouvindo, por mais brilhante que fosse a explicação. Concluí que, embora eu tivesse a consciência de que a prática tradicional não era mais suficiente para atender ao novo sujeito contemporâneo em suas especificidades e integralidade, diante da organização escolar e do próprio sistema, eu estava reproduzindo as mesmas práticas com as quais fui ensinada enquanto aluna, apenas com algumas modificações, como a introdução da tecnologia. Entretanto, apenas a inclusão desses instrumentos não garantia a participação ativa dos alunos.

Nesse sentido, segundo Zabala (2018), desde o início de século 20, se tem discutido o grau de participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem e, para o autor, o ensino tradicional concede ao professor o papel de transmissor do conhecimento e ao aluno um papel mais passivo. Percebi que, embora as exposições do professor tivessem o seu lugar, as aulas em que os alunos participavam ativamente eram as mais efetivas. Também percebi que as práticas em que os alunos não participavam de forma ativa privilegiava apenas a cognição, desconsiderando outros aspectos inerentes aos sujeitos, limitando a educação integral.

Dessa forma, concluí que deveria abandonar definitivamente a ideia de a educação ter como função apenas a transmissão de conhecimento, bem como romper com práticas pedagógicas que privilegiassem somente a memorização e a reprodução dos conhecimentos. Mas, buscar “contribuir para a formação de cidadãos críticos, atuantes, que

ajudem na construção de uma sociedade mais justa e igualitária”, bem como encarar “o ser humano em toda sua multidimensionalidade, não separando o indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamentos, superando uma visão fragmentada do sujeito e do conhecimento” (Verdum, 2013, p. 93, 94 e 96).

Dessa forma, a busca por práticas pedagógicas alternativas que resultassem em uma aprendizagem significativa e integral para os alunos se tornou parte do meu pensar e fazer. Essa busca foi constante por vários anos, até que essa inquietação despertou em mim o interesse em cursar um mestrado em Educação para aprimoramento da minha práxis, bem como basear a minha prática pedagógica em conhecimentos científicos, indo além da experiência empírica.

Nesse processo, foi inevitável questionar a própria estrutura da instituição escolar, a relação entre professores e alunos e os posicionamentos dos demais profissionais inerentes à escola, percebendo que o discurso pela educação democrática não estaria em consonância com as práticas mantidas por ela. Logo, tornou-se constante a busca por propostas pedagógicas que rompessem com as práticas tradicionais, concedendo aos alunos um papel mais ativo no processo de aprendizagem.

Foi nesse processo de busca por novas práticas que conheci um colégio particular, localizado no interior do estado de São Paulo, que adota a Pedagogia do Trabalho fundamentada na pedagogia Freinet. As práticas adotadas pela escola pareceram ser um caminho promissor já que, de acordo com Elias (2017), Freinet se antecipou ao utilizar

no século passado práticas pedagógicas que ainda hoje não foram devidamente exploradas em sua total dimensão.

Ao iniciar o mestrado, decidi investigar de modo sistemático práticas pedagógicas que não somente privilegiassem o aspecto cognitivo, mas que promovessem um desenvolvimento integral do indivíduo e seu engajamento diante do aprendizado. A pedagogia freinetiana pareceu ser uma proposta que reúne elementos capazes de causar essas transformações.

A PESQUISA

Nesse contexto, foi realizado o seguinte questionamento: quais as contribuições da pedagogia Freinet para as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental? Com o intuito de responder a essas inquietações, foi estabelecido o objetivo geral: problematizar as contribuições da Pedagogia Freinet para as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para atingir esse objetivo, foram determinados os seguintes objetivos específicos:

- Revisitar o pensamento de Célestin Freinet;
- Descrever como professores dos anos iniciais utilizam as técnicas propostas por Freinet;

- Aprender como uma equipe de gestão e professores, que adotam a pedagogia de Freinet, compreendem as suas contribuições pedagógicas para os anos iniciais do ensino fundamental;
- Produzir um e-book destinado à veiculação para professores da educação básica.

O estudo foi estruturado em cinco capítulos. O primeiro, denominado “Práticas pedagógicas”, buscou problematizar as contribuições da Pedagogia Freinet para as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental, apresentando um apanhado geral do campo das práticas pedagógicas. Para isso, realizou-se um levantamento bibliográfico de autores como Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), Moran, Masetto e Behrens (2013), Roldão (2004, 2005), Sacristán (2013), Tardif (2013, 2018), Wittorski (2014), Zabala (1998), entre outros.

O segundo capítulo, intitulado “Contribuições da Pedagogia de Freinet para as práticas pedagógicas”, concentrou-se em problematizar as contribuições da pedagogia Freinet para os anos iniciais do ensino fundamental. Ele apresenta a colaboração dada por esse pedagogo para o campo das práticas pedagógicas. O capítulo tem início com uma breve apresentação do percurso trilhado pelo pedagogo e suas principais críticas à escola tradicional, seu encontro com a Pedagogia Nova, a visão da Pedagogia Freinet e as relações de poder, as concepções teóricas e os pressupostos que fundamentam a sua proposta. Também são apresentadas as principais técnicas pedagógicas propostas por Freinet,

bem como se discute a atualidade da sua proposta. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico mediante suas principais obras, como Freinet (1975, 1977, 1985, 1996), e de autores que tem se dedicado ao estudo da pedagogia freinetiana, como sua esposa Élise Freinet (1977), Elias (2017), Sampaio (1989), Oliveira (1995), entre outros.

O terceiro capítulo, denominado “Percurso metodológico: organização, sistematização e categorização dos dados”, trata da metodologia empregada para o estudo. A pesquisa é de natureza qualitativa, na modalidade estudo de caso e teve como instrumentos de coleta de dados o Projeto Político Pedagógico, a observação e o grupo de discussão. Ela se desenvolveu em uma escola particular no interior do estado de São Paulo, que atende crianças desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e sua proposta pedagógica se fundamenta nos estudos de Célestin Freinet.

A observação foi realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas turmas do 1º ao 5º ano, a qual gerou um produto, o Diário de Campo. O Grupo de Discussão foi realizado com duas gestoras que exercem função de coordenação e três professoras que lecionam na instituição escolar, duas delas também trabalham na rede pública de ensino. Esses profissionais têm entre 13 e 40 anos de experiência docente e possuem entre 6 e 32 anos de experiência dentro da proposta freinetiana. As gestoras possuem o maior tempo de experiência em escola Freinet: trinta e dois anos cada. As professoras têm respectivamente seis, treze e vinte anos em experiência com a proposta de Freinet.

Os dados foram analisados mediante análise de conteúdo (Laville; Dionne, 1999). Para esse processo de análise, recorreu-se ao software

WebQDA, utilizado como auxílio para a categorização. Laville e Dionne (1999) apontam que o desenvolvimento da análise de conteúdo se dá por meio do recorte dos conteúdos, definição das categorias analíticas, categorização final das unidades de análise e reconstrução de significados. Cabe esclarecer que, neste estudo, optou-se por trabalhar com temas na constituição das unidades de análise e as categorias não foram fixadas a priori, mas surgiram durante o processo de análise.

A análise de cada um dos instrumentos foi realizada separadamente para depois proceder a triangulação dos dados. Dessa forma, a categorização final se constituiu de dois eixos e nove categorias, se apresentando da seguinte forma:

- **Eixo I:** Pressupostos e técnicas da Pedagogia Freinet, com as categorias: (1) Trabalho cooperativo; (2) Autonomia e autogestão; (3) Afetividade; (4) Método Natural e o meio; (5) Sala de aula como extensão da vida. (6) Formação do indivíduo.
- **Eixo II:** Desafios de implementação da pedagogia Freinet, com as categorias: (1) Formação inicial e contínua; (2) Tradicionalismo; (3) Falta de recursos.

Para elucidar os principais resultados deste estudo, resgatou-se a pergunta norteadora: “Quais as contribuições da Pedagogia Freinet para as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental?”. Os resultados demonstraram que a pedagogia freinetiana apresenta

elementos que podem contribuir para uma mudança qualitativa na prática pedagógica dos professores, gerando melhoria da qualidade do ensino oferecido nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque ela traz como elemento basilar o trabalho, que é entendido como a atividade construtiva e tem como subsídio a afetividade, a cooperação, a autonomia e a autogestão. Além disso, essa abordagem enxerga o aluno como ser social, concebendo a sala de aula como uma extensão da vida.

O trabalho manifestado na pedagogia Freinet motiva a experimentação pessoal, base da aquisição do conhecimento, bem como permite que as crianças tenham mais êxito, porque se apropriam de conhecimentos mais complexos, sofisticando seus modos de pensar, agir e sentir (Kusunoki, 2018). Esse trabalho privilegia a cooperação, mas também respeita os momentos individuais de produção, promove uma educação dialógica em um movimento de constante troca e aprendizado, além de desenvolver mutuamente as habilidades intelectuais e manuais de forma colaborativa. Dessa forma, o professor não é o único produtor de conhecimento, mas o aluno também. Nesse sentido, a criança se percebe como produtora de algo importante e útil tanto para si como para os demais, possibilitando que os conhecimentos adquiridos sejam mais significativos.

Freinet desenvolveu práticas que auxiliam na formação de pessoas mais autônomas e cooperativas (Kusunoki, 2018), possibilitando que a criança seja protagonista de sua aprendizagem e aprenda a atuar de forma a transformar o mundo que a cerca. Ainda, a pedagogia freinetiana traz como pressuposto o profundo respeito pela criança. Dessa forma, concebe que professor e aluno devam manter uma relação

de respeito mútuo, sem autoritarismo, o que não exige o professor da função de fazer com que o aluno apreenda por meio do ato de ensino o conhecimento que é disponibilizado. Isso significa que o professor, durante sua atuação educativa, precisa ser a todo momento reflexivo, dialógico, ter intencionalidade e objetivos claros, bem como socializar com seus alunos esses objetivos.

Nesse caso, os docentes devem planejar suas aulas de modo a diminuir o tempo das aulas expositivas e demonstrativas, criando situações de aprendizagem em que os alunos explorem, problematizem, questionem, discutam, criem hipóteses e teste-as, ou seja, participem ativamente da construção de seu aprendizado. Além disso, devem propor atividades em grupos sem deixar de lado o trabalho individualizado. Além disso, precisam expor os objetivos e o desenvolvimento delas, a fim de causar engajamento e aumentar o grau de autonomia dos alunos. Busca-se, assim, promover uma educação emancipadora mediante a participação ativa das crianças, possibilitando que os alunos tenham voz ativa e sejam protagonistas. Mais que isso, a proposta freinetiana traz como pressuposto o trabalho cooperativo, no qual os alunos trabalham juntos em busca de alcançar objetivos em comum.

Freinet propõe aos professores uma autoavaliação a fim de identificar as práticas que precisam de mudanças (Sampaio, 1989) para depois inserir suas técnicas aos poucos, adaptá-las às necessidades reais da turma, bem como utilizar toda a tecnologia disponível (Freinet, 1995). A esse respeito, Oliveira (1995) reitera que ser fiel à pedagogia

Freinet é buscar superá-lo criando novas técnicas e novos instrumentos e não transformar suas técnicas em mais um sistema “escolástico”.

Para auxiliar nesse processo, Freinet criou técnicas de subsídio à prática docente que visam renovar o ensino; elas têm caráter democrático e emancipador. Algumas delas são: o Livro da vida, as assembleias, a roda da conversa, a troca de correspondência entre escolas, o jornal escolar, a aula passeio, troca de saberes etc. Cabe ainda ressaltar que a originalidade das concepções de Freinet não está no fato de atribuir aos estudantes um papel ativo na construção do seu conhecimento, isso porque outros teóricos já o haviam feito; mas no fato de conseguir organizar uma escola viva, como extensão natural da vida da família, da comunidade e meio em que está inserida. Dessa forma, as classes Freinet são semelhantes em seus fundamentos e técnicas, mas também diferentes, considerando as especificidades do meio em que as crianças vivem.

Além do mais, é importante o professor considerar em sua prática docente alguns princípios que foram teorizados por Freinet por meio de suas “Invariantes Pedagógicas” (Sampaio, 1989), destacando que as crianças não gostam de imposições autoritárias, não gostam de trabalhar sem objetivo, como máquinas, sujeitando-se a ordens que não compreendem. Explica que a observação e a explicação não são as únicas vias de conhecimento. Portanto, deve-se conferir um papel fundamental às aulas exploratórias. Para Freinet, as notas e classificações constituem um erro. Ele chama a atenção para a necessidade de falar o menos possível, pois a democracia de amanhã se prepara pela democracia na escola.

Com esses princípios, Freinet demonstra aos professores que esses devem manter uma relação de respeito mútuo e companheirismo. Devem planejar suas aulas de modo a permitir o trabalho cooperativo entre professor e aluno e entre os alunos e seus pares, bem como atribuir aos alunos o papel de corresponsáveis pelo seu processo de aprendizagem. Tudo isso tem a finalidade de formar indivíduos críticos, capazes de transformar sua realidade.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Ser aluna do Programa de Mestrado Profissional do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) provocou mudanças significativas em minha filosofia, no meu arcabouço teórico metodológico e, conseqüentemente, na minha prática docente. Embora sempre estivesse buscando o aprimoramento profissional, o programa me pôs em contato com publicações e discussões que eu não veria em outros espaços formativos.

Os professores são altamente qualificados e possuem expertise na pesquisa. As estratégias metodológicas desenvolvidas por eles durante o curso foram muito positivas, proporcionando aos mestrandos autonomia em todo o processo. As leituras e as discussões propostas a partir de textos riquíssimos produziram minha reflexão e, a partir disso, foi possível repensar e desconstruir ideias pré-concebidas e reafirmar outros bem como abrir minha mente para muitos questionamentos e respostas.

Outro ponto relevante foi a aprendizagem que adquiri em pesquisa. Através do programa e da organização das disciplinas, foi possível aprender a pesquisar e escrever academicamente. O interessante é que pude produzir artigos científicos e desenvolver pesquisas dentro da própria disciplina, ou seja, aprendi fazendo, explorando — o que foi crucial para o meu desenvolvimento enquanto pesquisadora.

Os professores buscavam em suas aulas o diálogo, a troca e a valorização da experiência trazida pelos mestrandos, o “chão de fábrica”, visto que se trata de um mestrado profissional. Essas discussões levantadas pelos professores foram ampliadas pelas experiências de cada indivíduo e possibilitaram a amplificação da nossa visão da educação em todos os âmbitos educacionais.

Um ponto forte do programa, e por isso merece destaque, é a orientação de pesquisa. No meu caso, a orientadora foi fantástica, possibilitando o meu crescimento constante e a superação de minhas limitações durante minhas produções acadêmicas. Sendo assim, o programa me auxiliou a visualizar com clareza o real estado no qual se encontra o sistema educacional brasileiro e a fragilidade da profissionalidade do professor ao longo da história. Mostrou, ainda, as possibilidades de superação dessa realidade e inculcou em mim o desejo de fazer a diferença nessas questões.

O mestrado me formou para analisar com mais profundidade a educação e despertou em mim o sentimento de que é possível contribuir na melhoria dela. Sinto-me preparada para adentrar em novos desafios e novos projetos, bem como a desempenhar outras funções dentro da

educação que anteriormente não me sentia capacitada. Essa experiência também me despertou o interesse de compartilhar com os colegas de profissão novas ideias de como melhorar nossa prática em sala de aula, visando uma educação integral e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ELIAS, M. C. A atualidade da proposta pedagógica de Célestin Freinet. **RIAEE- Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], v. 12, p. 612–619, 2017.

FREINET, C. **A educação pelo trabalho**. 1. ed. Porto: Editorial Presença, 1974.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREINET, É. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet**. Rio de Janeiro: Franciscópolis Alves, 1979.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

KUSUNOKI, K. A. R. **O desenvolvimento do autocontrole da conduta na educação infantil:** um estudo sobre os cantos de trabalho de Freinet. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Marília, 2018.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: [s. n.], 1999.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas, SP: [s. n.], 2013.

OLIVEIRA, A. M. M. **Célestin Freinet [Raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica.** Rio de Janeiro: Papéis e cópias da Escola de Professores, 1995.

ROLDÃO, M. C. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. **Modalidades na Formação de Professores**, [s. l.], p. 95–120, 2004.

ROLDÃO, M. C. N. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances:** estudos sobre Educação, [s. l.], v. 12, n. 13, p. 105–126, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. [S. l.: s. n.], 2013.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet: Evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 1989-. ISSN 1098-6596.v. 53.

TARDIF, M.. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 34, n. 123, p. 551–571, 2013.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. The notion of the “reflective professional” in education: Relevance, uses and limits. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 48, n. 168, p. 388–411, 2018.

VERDUM, P. Prática pedagógica: o que é? O que envolve?. **Educação Por Escrito**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 91–105, 2013.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 44, p. 895–911, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo 3



USOS DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E ESTILO DE APRENDIZAGEM

Meire Lúcia Ramos

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

EU E O TEMA

Apesar de minha primeira formação universitária ter sido em Direito, meu interesse pela docência foi surgindo no decorrer de minha vida, resultando na conclusão de uma segunda graduação em Pedagogia. Se me perguntarem do que mais gosto, advogar ou lecionar, fica difícil de responder, pois minha paixão pela advocacia e pelo magistério é imensa.

Logo que me formei em Direito, meus estudos foram direcionados para concurso público na área jurídica, resultando na minha aprovação no cargo de advogada pública municipal. Após certa experiência, passei a lecionar disciplinas de Direito no curso de Administração, sendo, em seguida, convidada para ministrar aulas no curso de Direito de uma instituição privada. O Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) me chamou a atenção. Eu acreditava que cursá-lo poderia ser útil para a minha profissão, enquanto docente e advogada.

Com relação ao meu interesse, surgiu a partir da sugestão de uma amiga que me aconselhou a participar do processo seletivo. Segundo ela, essa instituição educacional era muito séria e competente no que fazia. O seu conselho decorreu de sua experiência enquanto aluna do campus Engenheiro Coelho. Sem muito pensar no que implicaria uma eventual hipótese de cursar esse mestrado, já que estava vivendo um momento muito conturbado de minha vida, pois acabara de perder minha irmã querida, resolvi acatar o conselho dessa amiga e me preparar para esse processo seletivo, o que resultou na minha aprovação.

Conciliar a atuação no Direito e a docência foi importante para a escolha do tema de meu trabalho de dissertação “Estilos de aprendizagem no uso da tecnologia de alunos e docentes do Ensino Superior”. Embora a escolha desse tema tenha partido da minha orientadora, fui me simpatizando por ele no decorrer do curso do mestrado, enquanto me aprofundava nas pesquisas bibliográficas.

PESQUISA

O objetivo principal da dissertação foi identificar os estilos de aprendizagem no uso da tecnologia em alunos e docentes de curso de Direito e as influências das variáveis gênero e fase do estudante sobre estes estilos dos alunos. Como objetivo específico desse trabalho foram apresentados teóricos dos estilos de aprendizagem e dos estilos de uso da tecnologia.

Vários fatores influenciam o processo de ensino e aprendizagem, dentre eles, os cognitivos, os afetivos, os físicos, os socioculturais, além dos estilos de aprendizagem (Lemos; Amaral; Oliveira, 2015). Os estilos de aprendizagem são as diferentes maneiras de o indivíduo interagir com as situações que surgem no ambiente de aprendizagem (Silva, 2011). Identificar os estilos de aprendizagem poderá contribuir na adaptação das metodologias de ensino adotadas, auxiliando na aprendizagem dos alunos e na melhoria do processo de aprendizagem (Meurer *et al.*, 2018).

Nos cursos de Ensino Superior, a produtividade das aulas poderá ser aumentada, uma vez que a adoção de métodos de ensino condizentes

com os estilos de aprendizagem poderá estimular a capacidade de aprendizagem do aluno (Souza, 2013). A partir da segunda metade do século 20, baseando-se em um novo conceito de aprendizagem, centrado no papel ativo do aluno, vários autores passaram a se ocupar do estudo dos estilos de aprendizagem (Silva, 2011). Os estilos de aprendizagem fazem parte das características pessoais individuais, ou seja, são as preferências de cada indivíduo, influenciando na forma de aprender o conteúdo (Amaral; Barros, 2007).

Diversas teorias foram desenvolvidas a respeito dos estilos de aprendizagem, adotando conceitos diferentes, o que resultou na criação de diversos instrumentos de avaliação dos estilos de aprendizagem. No entanto, poucos desses instrumentos estão relacionados a situações de uso de tecnologias (Roza, 2017). Segundo Silva, Candelero e Lima (2013), teóricos propõem diversas classificações de estilos de aprendizagem, apontando para diversas direções. Uns dando ênfase ao aspecto psicológico, outros para o socioambiental, outros para o cognitivo e outros para o processo cíclico de aprendizagem.

Alonso, Gallego e Honey (1997) identificaram quatro estilos de aprendizagem: ativo, reflexivo, teórico e pragmático. O estilo ativo tem como principais características do indivíduo ser animador, arriscado, espontâneo, descobridor, improvisador. Já o sujeito que possui o estilo reflexivo é minucioso, ponderado, exaustivo, receptivo, analítico. O estilo teórico tem como principais características ser metódico, objetivo, crítico, lógico e estruturado. Por fim, o estilo pragmático é experimentador, realista, prático, eficaz e direto (Roza, 2017).

Já Kolb (1984) reconheceu diferentes estilos de aprendizagem, sendo que sobre esses estilos atuam cinco forças: tipo psicológico, natureza da aprendizagem, carreira profissional, trabalho atual e capacidade de adaptação (Silva; Candeloro; Lima, 2013). Segundo Lima Filho, Bezerra e Silva (2016), Kolb, inspirado na Teoria Cognitiva, principalmente nas ideias de formação histórico-cultural de Vygotsky (1987), desenvolveu o ciclo de aprendizagem experiencial, composto por quatro modos de aprendizagem: Experiência Concreta (EC), Observação Reflexiva (OR), Conceituação Abstrata (CA) e Experiência Ativa (EA).

Segundo Kolb (1984 *apud* Meurer *et al.*, 2018), a aprendizagem é dividida em dois eixos: a percepção e o processamento. Cada um desses eixos da aprendizagem (percepção e processamento) são subdivididos. O eixo percepção é dividido em: experiência concreta (EC) – o indivíduo se adapta às novas mudanças, já que é aberto a situações novas; concepção abstrata (CA) – as informações são organizadas pelas pessoas intelectualmente através de conceitos, teorias e princípios. Já o eixo processamento se divide em experiência ativa (EA) – o sujeito para aprender se envolve e procura testar as situações; observação reflexiva (OR) – o sujeito observa o ambiente de variadas maneiras, crendo nos seus pensamentos e sentimentos a fim de formar suas opiniões sem precisar que haja envolvimento. A partir da combinação de uma das subdivisões da percepção (EC ou CA) com uma das subdivisões do processamento (EA ou OR), formam-se quatro estilos de aprendizagem.

Assim, segundo a teoria de Kolb (1984 *apud* Souza *et al.* 2013), um indivíduo apresenta um estilo de aprendizagem a partir da combinação de

dois dos modos de aprendizagem. Nessa lógica, os estilos de aprendizagem apresentados por Kolb (1984) são acomodador, divergente, assimilador e convergente. Os Divergentes, a partir da Experiência Concreta (EC), continuam o processo através da Observação Reflexiva (OR). Os Assimiladores partem da Conceptualização Abstrata (CA) para executar a experiência, transformando esta através da Observação Reflexiva (OR). Já os Convergentes, a partir da Conceptualização Abstrata (CA), dão início a suas experiências e, através de conceitos, transformam essas experiências pela Experimentação Ativa (EA). Por fim, os Acomodadores partem da Experiência Concreta (EC), transformando-a através da Experimentação Ativa (EA), optam por atividades intuitivas, a exemplo dos trabalhos em grupo ou em campo. (Souza *et al.*, 2013).

Segundo Kolb (1984 *apud* Sonaglio; Lazzareti; Pereira, 2103), qualquer processo de aprendizagem é cíclico, perpassando pelos quatro estilos de aprendizagem. Através do procedimento desenvolvido por Kolb, constituído de um inventário com diversas afirmativas, é possível identificar as melhores maneiras com que a pessoa acredita aprender, seu estilo de aprendizagem e suas formas de assimilar o conhecimento (Meurer *et al.*, 2018).

Diante da diversidade dos estilos de aprendizagem e da necessidade de sua verificação no processo de ensino-aprendizagem, foram surgindo pesquisas constituindo instrumentos voltados a identificar as características de cada estilo individual. Esses instrumentos têm sido muito utilizados, pois possibilitam o mapeamento dos estilos de aprendizagem predominantes dos estudantes de forma a adequar

melhor as práticas de ensino e orientar os docentes durante a seleção de estratégias didático- metodológicas. O Inventário de Estilos de Aprendizagem foi criado por Kolb em 1971, e em 1993 e 1995 sofreu ajustes com relação ao número de fatores e quanto à sua sequência (Sonaglio; Lazzareti; Pereira, 2013).

A partir dos estudos de Kolb (1976), Honey e Mumford (1986) formularam um instrumento intitulado *Learning Styles Questionnaire* (LSQ) capaz de identificar os estilos de aprendizagem, tendo como base o ambiente empresarial. Na concepção de Honey e Mumford (1986), existem quatro estilos de aprendizagem que correspondem a um processo cíclico, na seguinte sequência: Ativo: estágio 1 – realiza experiência; Reflexivo: estágio 2 – revisa a experiência; Teórico: estágio 3 – conclui a experiência e pragmático; estágio 4 – planeja o próximo passo (Silva; Candeloro; Lima, 2013).

Ainda com relação aos fatores que influenciam no processo de aprendizagem, quando estudados deve ser considerado o fato das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estarem presentes em todas as esferas da vida social, tornando-se urgente a inserção nos processos educacionais de ferramentas tecnológicas, a fim de que a escola possa compensar as desigualdades sociais oriundas do acesso desigual a tais ferramentas (Belloni, 2002).

A expressão “tecnologia da informação” – que abrange diversos recursos, tais como internet, computadores, tablets, celulares e aplicativos – pode ser definida como toda tecnologia utilizada no tratamento da informação (Roza, 2017). Mundialmente, o uso das

tecnologias no ensino é reconhecido como benéfico para o processo dos ambientes de aprendizagem inovador, contribuindo para a formação de um pensamento crítico, para a tomada de decisões complexas e para a resolução de problemas, pautando-se na participação ativa dos alunos e desenvolvendo sua autonomia e criticidade (Salvador *et al.*, 2015).

Ocorre que o simples uso dos recursos tecnológicos, ressaltando a tecnologia e desprezando o sujeito do processo de aprendizagem, é limitado (Roza, 2017). O uso recorrente pelo docente da tecnologia digital na sua prática docente poderá trazer novas possibilidades visando à formação dos profissionais. Uma educação científica poderá permitir que o mundo tecnológico seja compreendido com uma visão crítica, de forma que os sujeitos nele atuem de forma consciente, proporcionando novas invenções direcionadas à utilização dos recursos digitais (Silveira; Novello; Laurino, 2018).

Experiências com Educação a Distância (EaD) no âmbito do Direito vêm sendo consideradas positivas, a exemplo da Rede Luiz Flávio Gomes em alguns cursos de Pós-graduação, alcançando um elevado número de alunos em todo o Brasil, sendo utilizada a plataforma *Moodle* como suporte de aprendizagem (Marques, 2010). Barros (2009), a partir de uma pesquisa sobre como se aprende no espaço virtual, identificou quatro tendências de uso desse espaço: participativo; busca e pesquisa; estruturação e planejamento; ação concreta e produção. No estilo de uso participativo, a principal característica da aprendizagem é a participação, razão pela qual as metodologias e os materiais deverão dar prioridade aos trabalhos em grupo, discussão em fóruns, com a realização de atividades a

partir de materiais já desenvolvidos. Quanto ao estilo de uso de busca e de pesquisa, a aprendizagem deve estar voltada para a busca de informações de todo tipo e formatos. Já o estilo de uso de estruturação e planejamento, o foco da aprendizagem deve ser a realização de atividades com o emprego de aplicativos, objetivando a elaboração de conteúdos, com tarefas de planejamento. E, por fim, no estilo de uso de ação concreta e produção, a aprendizagem deve se direcionar à realização de serviços *online*, com rapidez desses serviços executados.

Após o embasamento teórico da pesquisa, consistente em uma revisão bibliográfica sobre a tecnologia educacional no Ensino Superior, abrangendo as diferentes ferramentas digitais disponíveis para serem usadas no ensino presencial e à distância, os diferentes estilos de aprendizagem de alunos de diversos cursos do Ensino Superior, até chegar ao estilo de aprendizagem em situações de uso tecnológico. Foi realizada uma pesquisa de campo através da aplicação da Escala de Estilos de Aprendizagem em Situações de Uso de Tecnologia de Roza (2017). Foram ouvidos 444 universitários do curso de Direito, de duas universidades privadas localizadas no interior de São Paulo. Tratou-se de uma pesquisa quantitativa.

A Escala de Estilos de Aprendizagem em Situações de Uso de Tecnologia, construída a partir dos estudos sobre estilos de aprendizagem abordados principalmente por Alonso, Galego e Honey (1997), Kolb (1984) e Mumford e Honey (1992), contém 40 itens distribuídos entre os seguintes estilos: Estilo teórico (13 itens), Estilo pragmático (10 itens), Estilo de interação com o meio (8 itens) e Estilo de interação através do

meio (8 itens). Esses itens foram respondidos em papel, em salas de aulas e em horários de aula, com duração de aproximadamente 20 minutos.

Este estudo identificou os estilos de aprendizagem no uso da tecnologia em estudantes e docentes do curso de Direito de duas Instituições. Os estudantes foram distribuídos por esta pesquisa em Grupo 1 e Grupo 2, sendo que no Grupo 1 era composto por alunos que cursavam do primeiro ao quinto semestre; já no Grupo 2, eram alunos do sexto ao décimo semestre. Para análise estatística, esta pesquisa considerou as variáveis gênero e semestre em que o aluno cursava.

Os dados foram tabulados no *Excel*, sendo que através dele foram criadas as tabelas para descrever a amostra. Foi utilizado, ainda, para análise inferencial dos dados, software SPSS, versão 20.0 para a realização da Análise Multivariada da Variância. Entre os estudantes, os resultados descritivos apontaram uma predominância do estilo teórico, em ambos os grupos. Já com relação aos professores, na instituição 1, a pontuação média foi mais alta no estilo teórico, para os docentes do sexo masculino, e o estilo pragmático, entre os docentes do sexo feminino. Já na instituição 2, predominou o estilo pragmático tanto para os homens quanto para as mulheres. Entre os estudantes, o resultado demonstrou que não houve diferença significativa em nenhuma das variáveis analisadas, sendo considerados gênero e semestre cursado.

Assim, os resultados obtidos com a pesquisa apontam que o estilo de uso da tecnologia por discentes e docentes foi similar nos dois cursos de Direito pesquisados. Ademais, embora tenha predominado o estilo teórico, os outros estilos também foram contemplados, o que resultou

na conclusão de que a utilização de diferentes ferramentas tecnológicas e de estratégias educacionais, que contemplem diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, é muito importante

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O Mestrado Profissional em Educação do Unasp, através de aulas expositivas ministradas por docentes com excelente capacitação profissional, de trabalhos e seminários apresentados pelos alunos com supervisão dos professores, e de pesquisas realizadas – incluídas as revisões bibliográficas e pesquisa de campo – permitiu não só um conhecimento mais aprofundado em pesquisas científicas, na elaboração de projetos e de artigos científicos, mas também contribuiu para a ampliação do meu conhecimento através do estudo e debates em sala de aula, seja nas disciplinas obrigatórias ou optativas.

De outro lado, enquanto docente em curso de Direito e participante de bancas de trabalhos científicos, a experiência e o conhecimento adquiridos no mestrado me proporcionaram um olhar mais técnico e mais crítico. Mais que isso, os temas trabalhados em sala de aula – a exemplo do estudo de casos, metodologias ativas e currículos interdisciplinares – contribuíram para repensar enquanto docente as metodologias aplicadas por mim.

As pesquisas realizadas para a construção da minha dissertação sobre estilos de aprendizagem em situação de uso da tecnologia de

discentes e docentes, permitiram compreender que a utilização de diferentes ferramentas tecnológicas e estratégias educacionais, desde que contemplem os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, serão importantes aliados do professor no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora**. (7ª edição). Bilbao: Ediciones Mensajero, 1997.

AMARAL, S. F.; BARROS, D. M. V. Estilos de aprendizagem no contexto educativo de uso das tecnologias digitais interativas, 2007. In: **Simpósio Internacional sobre Novas Competências em Tecnologias Digitais Interativas na Educação**, 1, 2007, São José dos Campos.

BARROS, D. M. V. Estilos de uso do espaço virtual: como se aprende e se ensina no virtual? **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, v. 34, n. 1, p. 51-74, jan./jun. 2009.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>. Acesso em: 05 dez 2018.

HONEY, P.; MUMFORD, A. **The Manual of Learning Styles**. London: McGraw Hill, 1986.

KOLB, D. A. **Experimental learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

KOLB, D. A. **Psicología de las Organizaciones**. Experiencias. Madrid: Prentice Hall, 1976.

LE MOS, E. C.; AMARAL, L. A. M.; OLIVEIRA, L. R. M. Utilização de estilos de aprendizagem no desenvolvimento de ambientes virtuais voltados à educação à distância. **Revistas de Estilo de Aprendizagem**. Vol. 8, n. 15, 2015. Disponível em: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/229/187>. Acesso em: 11 out. 2017.

LIMA Filho, N., BEZERRA, E. S.; SILVA, T. B.S. Estilo de aprendizagem dos alunos do curso de Ciências Contábeis. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 9, n. 2, p. 95-112, 2016.

MARQUES, C. A. M. O ensino jurídico e as novas tecnologias de informação e comunicação. **Revista de Educação**, v. 13, n. 16, 2010.

MEURER, A. M.; PEDERSINI, D. R.; ANTONELLI, R. A.; VOESE, S. B. Estilos de aprendizagem em rendimento acadêmico na universidade. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio**

en Educación, v. 16, n. 4, p. 23-43, 2018. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.4.002>

MUNFORD, A.; HONEY, P. Questions and answers on learnig styles questionnaire. **Industrial and Commercial Training**, v. 24, n. 7, p. 10-13, 1992.

ROZA, R. H. **Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias da informação e comunicação**. Tese (doutorado)- Pontificia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida, Pós- Graduação em Psicologia. 2017.

SALVADOR, P. T. C. O.; RODRIGUES, C. C. F. M.; LIMA, K. Y. N.; ALVES, K. Y. A.; SANTOS, V. E. P. Uso e desenvolvimento de tecnologias para o ensino apresentados em pesquisas de enfermagem. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**. v. 16, n. 3, mayo-julio, p. 442- 450, 2015.

SILVA, C. C. S.; CANDELORO, M.; LIMA, M. C. Estratégias de ensino orientadas pelos estilos de aprendizagem dos estudantes de graduação em Administração. *In: IV Encontro de Ensino e de Pesquisa em Administração e Contabilidade*. Brasília- DF. 3 a 5 de nov. 2013.

SILVA, G. O. L. **Construção e evidências de validade e precisão de escala de estilos de aprendizagem em universitários**. Tese (doutorado)

- Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida, Pós- Graduação em Psicologia. 2011.

SILVEIRA, D. S.; NOVELLO, T. P.; LAURINO, D. P. Tecnologias digitais na Educação superior: compreensões acerca da formação permanente de professores em uma rede de conversação. **Revista Thema**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- RS, v. 15, n. 3, 2018.

SONAGLIO, A. L. B.; LAZZARETTI, K.; PEREIRA, I. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo entre discentes do curso de Administração e dos cursos de tecnologia em gestão. **RACE**, Chapecó, Ed. Especial Anpad, p. 45-80, 2013.

SOUZA, G. H. S.; COSTA, A. C. S.; LIMA, N. C.; COELHO, J. A. P. M.; SANTOS, P. C. F.; PONTES Jr., J. F. V. Estilos de aprendizagem dos alunos *versus* métodos de ensino dos professores do curso de administração. **RACE**, Chapecó, Ed. Especial Anpad, p. 9-44, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Edição Ridendo Castigat Mores. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 1º out. 2019.

Capítulo 4



O USO DAS NARRATIVAS DIGITAIS COMO METODOLOGIA INOVADORA

Mariana Mani Moura

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

EU E O TEMA

Minha formação inicial foi uma graduação em Educação Física. Posteriormente, graduei-me em Pedagogia, mas, nos últimos dez anos, afastei-me do cargo de professora para atuar na gestão educacional na educação básica. Alguns aspectos sempre me inquietaram no que tange às contribuições da prática docente, didática de ensino e formação de professores ao processo de ensino e aprendizagem.

A partir desse trabalho na gestão, mediação e articulação de políticas públicas na educação básica ampliaram meu campo de visão e abriram caminho para novos conhecimentos que cada vez mais integravam as teorias às práticas. Surgiu, então, o propósito de adquirir novos conhecimentos para agregar o meio acadêmico às práticas diárias. Acentuou-se em mim um ideal já há muito almejado: o interesse de cursar o Mestrado Profissional em Educação no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Foi também uma forma de suprir alguns questionamentos entre a pesquisa, teoria e prática, bem como o aprimoramento profissional.

Porém, atuando diretamente na gestão pública não encontrava disponibilidade de horários para me dedicar ao mestrado. Foi então que, em 2019, retornei ao meu cargo de professora. Com mais disponibilidade de horários e maior foco no propósito, a oportunidade aconteceu. Realizei o processo seletivo e, com êxito, ingressei no mestrado. Era um sonho que estava se concretizando.

A partir das minhas vivências e experiências profissionais, muitos aspectos contribuíram para chegar a esse tema da pesquisa. Junto com minha orientadora, afunilei a escolha do tema e a visão de inovar o processo de ensino e aprendizagem por meio da tecnologia como recurso mediador na construção do conhecimento. O mote foi integrar o saber na educação unindo tecnologia, metodologia e processo formativo docente e discente, tendo o aluno como coparticipante do processo, dando significado ao aprendizado por meio de novas experiências que propiciariam novos conhecimentos integrados.

Considero essa pesquisa de extrema relevância para educação, pois levantou alguns questionamentos como: a prática do conhecimento, a questão do uso de recursos midiáticos no ensino e aprendizagem e o uso das tecnologias. Esses foram fatores que contribuíram para aprofundar os estudos na área de formação de professores, sendo, ainda, utilizado como recurso inovador o uso das narrativas digitais.

De início, a pesquisa seria realizada com alunos do Ensino Fundamental I, mas com a pandemia do Covid-19 que se alastrava cada vez mais – com escolas sendo fechadas para encontros presenciais –, tornou-se inviável naquele momento. Então, mais uma vez, as observações que me inquietavam vieram à tona: associar o momento de pandemia com a prática docente e integrar novos conhecimentos.

Para Almeida (2010), a tecnologia passa a ser interpretada como estruturante do pensamento, pois passa a ser integrada ao currículo e ao fazer pedagógico. Essa contribuição torna o aprendizado significativo, pois, para Freire (1996), a capacidade de aprender é uma aventura

criadora, que requer a existência de sujeitos, do qual deriva sua epistemologia: “a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideias” (Freire, 1996, p. 69-70).

Nesse sentido, o estudo contribuiu para a criação e a construção de uma ferramenta pedagógica para a implementação no ensino como potencializadora no processo de ensino e aprendizagem, buscando suprir lacunas e responder à seguinte pergunta de pesquisa: sob a ótica dos docentes, qual a importância das narrativas digitais no processo de aprendizagem da educação básica?

Torna-se, entretanto, imprescindível revisar as práticas educativas no cenário atual e tornar as tecnologias percebidas como possibilidades para a ampliação nos modos de ensinar e qualificar o ensino.

PESQUISA

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, exploratória e descritiva (Gil, 2002). Foram abordadas as características e os significados centrados nos sujeitos e no processo por meio de um estudo de caso. O objetivo geral foi analisar a importância do uso das narrativas digitais, desenvolvendo estratégias educacionais para aquisição de conhecimento por meio de recursos tecnológicos que interferem no processo de aprendizagem dos alunos na educação básica.

Assim, constituíram-se os objetivos específicos:

- Apresentar revisão integrativa sobre narrativas digitais, especialmente na educação básica;
- Formar o professor de educação básica para utilização da linguagem tecnológica da narrativa digital como recurso para construção, assimilação e produção do conhecimento por meio da produção textual;
- Analisar os fatores limitantes e as possibilidades das tecnologias digitais como proposta diferenciada de ensino na educação básica por meio da perspectiva docente e fornecer subsídios para elaboração de um manual técnico (ferramenta procedimental), visando a implementação das narrativas digitais como método de ensino diferencial para a educação básica.

Os dados da pesquisa foram coletados com profissionais que atuavam na secretaria municipal de educação na área de formação continuada, sendo eles: gestores, professores e supervisores.

Houve um processo de formação que se constituiu em cinco encontros. Os instrumentos para coleta de dados utilizados foram: questionário complementar, entrevista, diário de campo e aulas formativas sobre narrativas digitais, as quais, oportunamente, convergiram para a análise do processo e dos resultados. Após o estudo

do desenvolvimento das tecnologias, a importância delas e a evolução das gerações, autores como Kenski, 2012; Lévy, 2005; Shimula, 2009; Prensky, 2001 embasaram a pesquisa, dentre outros.

Para Libâneo (1994), cria-se, desenvolve-se e se transforma as condições necessárias para que os alunos assimilem os conhecimentos e habilidades, desenvolvendo suas capacidades cognoscitivas. Almeida (2010) corrobora essa afirmação, compreendendo a tecnologia como um instrumento estruturante do pensamento, sendo relevante o professor apoderar-se das propriedades intrínsecas das tecnologias digitais e utilizá-las na própria aprendizagem e na prática pedagógica, refletir os meios de uso destas, contribuindo para a aprendizagem e para o desenvolvimento do currículo. Nessa linha, torna-se imprescindível revisar as práticas pedagógicas, trazendo tecnologias como possibilidades de ampliação nos modos de ensinar e como recurso significativo para melhoria da qualidade da prática educativa.

No contexto brasileiro, em relação à utilização das narrativas digitais no processo de ensino e aprendizagem, os estudos ainda são embrionários, mas, no cenário internacional, há estudos recentes, porém em pequeno número, conforme apontou uma revisão integrativa realizada nesse processo. A revisão integrativa foi realizada com o objetivo de evidenciar e de verificar os estudos desenvolvidos nos últimos cinco anos acerca do tema a partir das seguintes bases de dados: *Education Resources Information Center* (ERIC), Periódicos Capes e *Proquest*.

Como resultado da coleta de dados, foram encontrados 84 artigos, sendo 11 utilizados para aprofundamento, após critérios de exclusão,

que eram estudos que não se referiam às narrativas digitais; pesquisas que não foram realizadas na educação básica e estudos que eram de revisão de literatura.

Nos estudos escolhidos, os resultados foram satisfatórios quando implementada a ferramenta tecnológica da narrativa digital, o que tornou o aprendizado significativo e motivador para o aluno enquanto coparticipante do processo. Porém, foram encontrados poucos estudos voltados à Educação Básica, o que justifica ainda mais esta pesquisa realizada nessa temática.

Assim, após todo o levantamento de dados e publicações que se alinhavam ao tema, a aplicação prática da pesquisa realizou-se por meio do processo de formação dos participantes e os resultados obtidos indicaram a importância da utilização das narrativas digitais com os alunos da educação básica, representando uma proposta diferenciada.

A aplicação das narrativas digitais na visão dos docentes, gestores e supervisores participantes da pesquisa, favorecerá, inequivocadamente, a aprendizagem significativa, incentivando a autonomia e o protagonismo do aluno. Ainda se verificou a recepção e a aceitação positiva desse método de ensino pelos participantes, fazendo-os refletir sobre suas práticas de ensino, ressignificando, inclusive, suas experiências de vida. O método despertou conexão, pertencimento, inspiração positiva e participação, o que evidenciou a relevância do tema. Dessa forma, penso que as narrativas digitais podem contribuir para o processo de formação dos professores e para ensiná-los a ensinar seus alunos a elaborar suas próprias narrativas digitais.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O processo de experiência no mestrado foi excelente quanto ao desenvolvimento da pesquisa e à realização das disciplinas. Cada disciplina e seus respectivos conteúdos programáticos contribuíram como alicerce na construção dos conhecimentos recebidos e integrados por mim. Algo relevante foi a aproximação entre teoria e prática, a vivência do conhecimento acadêmico associado à minha prática diária na educação.

A instituição, em aspectos gerais, ofereceu condições favoráveis com ensino de qualidade para o aperfeiçoamento, pois proporcionou aos mestrandos autonomia e muita reflexão. Isso foi possível devido às relações interpessoais e humanizadas entre professores e alunos e entre os próprios mestrandos. Nesse sentido, o conhecimento foi integrado por professores competentes que conduziram o processo de formação de modo significativo, o que propiciou a evolução por meio da experiência.

Nesse processo de comprometimento e de aprendizado, a pesquisa desenvolveu-se respondendo aos anseios da atuação profissional e com o objetivo intrínseco de contribuir para o meio social, e mais especificamente a geração de um legado para o bem comum no campo da educação. A implementação das narrativas digitais na educação básica é um método promissor no que tange à qualificação do ensino e à evolução das gerações envolvidas no processo.

As narrativas digitais colaboram tanto com o ensino dos alunos quanto com a formação continuada de professores. Elas representam uma proposta

diferenciada para o fazer docente, permitindo que os alunos aprendam a partir de seus saberes prévios e experiências, o que contribui para assimilação e retenção do conhecimento de forma integrada ao desenvolvimento. Assim, a experiência inspira o aprofundamento do assunto com novos estudos, respondendo a novos questionamentos acerca da implementação desse método no ensino básico, desenvolvendo uma visão mais ampla e contribuindo para qualificação do ensino. Como consequência, quando melhoramos o sujeito, melhoramos o meio, resultando na transformação do meio em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. *In: XV ENDIPE-ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA*

DE ENSINO, 2010. Belo Horizonte. *Anais* [...] Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. GIL, A. C.

Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34,2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. **On the Horizon**. MCB Universty Press, v. 9, n. 5, oct. 2001.

SHIMULA, D. The waves of the techonological innovations of the modern age and the present crisis as the end of the wave of the informatinal technological revoluiton. **Studia Slovaca**. 2009.

Capítulo 5



PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM: POLÍTICA DE INCENTIVO AO PRIMEIRO EMPREGO

Eriel Fernando dos Santos

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

A PESQUISA E O PESQUISADOR

O acesso ao mundo do trabalho é uma preocupação constante para a juventude. O desemprego se tornou um problema para muitas nações e a causa desse fenômeno pode ter explicações específicas a cada país. No Brasil, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, no último trimestre de 2020, a taxa de desocupação foi estimada em 13,9% da população, sendo que as pessoas de 14 a 17 anos de idade representavam 6,0% dos desempregados e os jovens de 18 a 24 anos correspondiam a 29,4%. Entre os adultos, o número chega a 35,3%, considerando 25 a 39 anos (IBGE, 2020).

Historicamente, a taxa de desemprego entre os mais jovens é a mais alta entre a população geral. No entanto, Cardoso Junior (2013) aponta que a condição dos jovens excluídos do mercado de trabalho e do ambiente escolar é estrutural e persistente, sendo um dos principais impeditivos para o combate à desigualdade.

Incentivar adolescentes e jovens à profissionalização, inserindo-os no mundo do trabalho de forma metódica e supervisionada, pode assegurar capacitação e experiência laboral às novas gerações. Ao mesmo tempo, promove diminuição da vulnerabilidade social ocasionada pela ociosidade da juventude. Nesse processo, surge uma demanda que busca regulamentar o início da vida no trabalho.

Podem ser políticas públicas eficientes na geração de renda, que colaborem na manutenção do jovem na escola e no combate à exploração do trabalho infantil. Dessa forma, a aprendizagem profissional é um

serviço de inserção de adolescentes e jovens que colaboram para os princípios de proteção à educação e estímulo à profissionalização.

A Lei nº 10.097/2000, dentre tantas circunstâncias, estabelece a prioridade dos Serviços Nacionais de Aprendizagem e entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional, desde que sejam registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Foi em uma dessas entidades sem fins lucrativos – tratadas na contemporaneidade por Organização da Sociedade Civil (OSC) – que iniciei minha vida profissional enquanto estagiária do curso de licenciatura em Letras. A OSC em questão atua há mais de 50 anos no município de Mogi Guaçu, interior do estado de São Paulo. Estima-se que a instituição já tenha contribuído na inserção de 10 mil pessoas ao mundo do trabalho. Venho contribuindo com ela desde 2005 na formação de aprendizes, tanto do professor no currículo teórico quanto na coordenação das atividades.

Seja no âmbito acadêmico ou mesmo no aspecto social, a educação é um processo contínuo que colabora para a permanente atualização profissional, bem como para responder à inquietação que me imbuía em investigar como os Programas de Aprendizagem contribuem com a melhora no desempenho escolar e na análise dos impactos sobre a transformação social na comunidade pesquisada. Deu-se, então, meu ingresso no Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), instituição fortemente reconhecida por sua retidão confessional e amplas e modernas instalações na cidade de Engenheiro Coelho, bem próxima a Mogi Guaçu.

INFLUÊNCIA, PRÁTICA E ESTRATÉGIAS DE PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM

O conceito de “trabalho” é amplo e complexo. Por vezes, pode associar-se à oportunidade de desenvolvimento ou estar relacionado à subserviência e opressão. Dessa forma, ao tratar na pesquisa sobre os impactos do trabalho para adolescentes e jovens, tentou-se relativizar e separar as conexões do trabalho em seu aspecto forçado e prejudicial daquilo que pode se considerar como estímulo e ocupação sadia.

Diante do contexto apresentado, o questionamento principal desta pesquisa foi: qual a percepção dos ex-aprendizes quanto à eficácia dos programas de aprendizagens por eles vivenciados? A pergunta que se deriva, portanto, é: como o Programa de Aprendizagem pode vir a contribuir para a escolarização de alunos no ensino regular visando oportunidades de transformação social através do acesso ao mundo do trabalho?

O CAMINHO METODOLÓGICO

Como percurso metodológico, a pesquisa orientou-se sob a perspectiva de análise de dados a partir dos pressupostos estabelecidos no ciclo de políticas educacionais de Ball (1994). O ciclo de políticas foi escolhido por representar um referencial importante para análise de como se manifestam as políticas. Mainardes (2006) apresenta os trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe como formuladores da ideia do ciclo de

políticas, referenciando que essa abordagem tem como base os estudos desses pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais “que apresentam essa abordagem como algo que destaca a natureza complexa e controversa da política” (Mainardes, 2006, p. 49).

Ainda em Mainardes (2006, p. 48), “a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais”, já que é uma metodologia importante para a compreensão da trajetória de programas e políticas na área da educação, desde a formulação inicial até seu contexto prático e seus impactos. Nessa circunstância é que o acompanhamento e o desdobramento das operações que influenciaram e desenvolveram políticas para Programas de Aprendizagem interessam, especialmente se observadas pela metodologia e analogia ao ciclo de políticas proposto por Ball.

Ball propôs o estudo do contexto das políticas em cinco ciclos, interdependentes:

1. O contexto da influência, aquele em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos construídos pelos grupos de interesse;
2. O contexto da produção do texto, fase em que a política é interpretada e recriada;
3. O contexto da prática, espaço dedicado à observação do funcionamento da política no momento em que é aplicada;

4. O contexto dos resultados ou efeitos, em que se procura avaliar os impactos da política frente às desigualdades existentes e, por fim;
5. O contexto de estratégia política, espaço que visa identificar estratégias para lidar com as desigualdades detectadas (Mainardes, 2006).

Para a análise das perspectivas dos objetivos desta pesquisa, optou-se pela utilização de três contextos, que são: o contexto de influência, com intuito de investigar as demandas históricas e sociais que vieram a dar origem à Lei da Aprendizagem; o contexto de prática, que visa estudar o funcionamento dos Programas de Aprendizagem na contemporaneidade; o contexto das estratégias, análise de quais as percepções de ex-usuários de Programas de Aprendizagem.

Para a análise de dados na pesquisa de natureza quali-quantitativa, optou-se pela utilização do referencial proposto por Bardin (1977), dada a circunstância relevante do procedimento que buscou investigação das informações mediante o contexto dinâmico das Ciências Sociais em que as variáveis podem mudar conforme o contexto que figurem. Assim, realizou-se um tratamento temático-estrutural que reuniu dados seguindo o percurso do levantamento quali-quantitativo, tanto para as respostas aferidas no questionário semiestruturado proposto aos ex-usuários de programas de aprendizagem, quanto para análise dos documentos internos e externos ao local da pesquisa.

Figura 1 – Ciclo de Políticas



Fonte: Adaptado de O. S. Oliveira (2016).

LOCAL DA PESQUISAS

O local onde se propôs esta investigação trata-se de uma Organização da Sociedade Civil (OSC) categorizada como pessoa jurídica do terceiro setor, de caráter assistencial e beneficente, com atividade na

área da Assistência Social, sem fins econômicos e lucrativos. Atua no mesmo objetivo desde sua fundação: prevenção da marginalização de adolescentes e jovens por meio de ações voltadas para educação, recreação e trabalho.

O Programa de Aprendizagem da OSC possibilita a inserção de mais de 200 aprendizes anualmente, em mais de 30 empresas sociocolaboradoras da instituição. O mérito e a idoneidade da OSC são amplamente reconhecidos pelos certificados que apresenta, tais como o CEBAS, e titularidade de utilidade pública municipal e federal. Estima-se que em 50 anos de atuação, o trabalho desenvolvido tenha colaborado para a inserção de mais de dez mil pessoas ao mundo do trabalho.

PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa contou com a participação voluntária de 90 egressos do Programa de Aprendizagem que foram convidados através de link de acesso enviado pelo endereço de e-mail deixado no cadastro ao se desligarem da aprendizagem. Os 90 participantes respondentes foram identificados por dados pessoais como nome completo, data de nascimento e endereço atual, estes restritos conforme proposta ética. Foram ainda caracterizados por variáveis como sexo³, e tempo em que participaram do Programa de Aprendizagem, conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela 1 – Respondentes da pesquisa por sexo e data de participação no Programa de Aprendizagem

VARIÁVEL	NÍVEL DA VARIÁVEL	NÚMERO DE
Sexo	Masculino	52
	Feminino	37
	Não respondeu	1
Há quanto tempo participou do Programa de Aprendizagem	Há 1 ano ou menos	4
	De 2 a 5 anos atrás	42
	De 6 a 10 anos	19
	De 10 a 20 anos	24
	Não se lembra	1
Total de Respondentes		90

Fonte: Dados da Pesquisa.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados que importam à pesquisa foram utilizados um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, bem como análise em documentos internos ao local da pesquisa e documentos externos, tais como a própria Lei da Aprendizagem. A aplicação do questionário contou com a ferramenta digital de formulários online oferecida pelo *Google Forms* com usabilidade bastante intuitiva e amplamente reconhecida pelos usuários. A utilização de formulário para coleta de dados pode ser classificada segundo Mattar (2008) como questionário autopreenchido, em que o pesquisado lê o instrumento e o responde diretamente sem a intervenção do entrevistador.

O questionário foi enviado aos participantes através de um link de acesso que, ao ser acionado, daria início às perguntas em cadência progressiva por seções, a saber: Seção 1, dedicada ao consentimento do participante sobre a pesquisa e apresentação do TCLE; Seção 2, contando sete questões, dedicadas especialmente à coleta de dados pessoais do participante e; Seção 3, contando dezenove questões e desdobramentos em justificativas mediante determinadas escolhas. Na referida seção, estão as questões relacionadas às percepções dos participantes sobre o Programa de Aprendizagem.

Compondo parte do processo investigativo, houve consulta a informações de documentos internos do local da pesquisa, tais como ficha de inscrição de usuários, PDU (plano de desenvolvimento de

usuários, Anexo 4), relatórios sociais, avaliações de oficinas e atividades realizadas durante o programa.

As consultas foram fundamentais para a identificação dos participantes da pesquisa, criando bases para análise de investigação do perfil do participante, para então nas análises das respostas do questionário, analisar sua trajetória e percepções como egresso do Programa de Aprendizagem. Interessaram também as pesquisas nos registros institucionais como o histórico, estatuto e regimento interno da OSC em questão.

Os documentos externos que apoiam e embasam esta pesquisa são consultas à Lei da Aprendizagem nº 10.097/2000 e portarias que promoveram mudanças no curso da referida lei, entre elas a Portaria nº 723/2012 que apresenta importante relevância por trazer mudanças mais significativas nos Programas de Aprendizagem. O Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069/1990 e a Consolidação das Leis Trabalhistas Lei nº 5.452/1943 são também importantes referências para embasamento do aspecto legal do trabalho e preservação do adolescente aprendiz.

TEÓRICOS REFERENCIAIS

Para além dos teóricos utilizados nos referenciais metodológicos, principalmente Stephen Ball (n. 1950), dentre as mais importantes colaborações embasadoras desta investigação, merece destaque os trabalhos de Karl Marx (1818-1883), ao postular sobre a dedicação humana às atividades laborais de forma a entendê-la como algo

pejorativo e prejudicial, tal e qual por essa razão as pessoas tendam a repelir a ideia de trabalhar.

Como seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste (Marx, 2004, p. 82-83).

Considerando que o trabalho fosse imprescindível ao desenvolvimento e progresso da humanidade e a necessidade de utilização da mão de obra infante-juvenil não pudesse ser dispensada, Marx foi preciso ao observar que tais exigências não se justificariam em determinadas circunstâncias, ainda mais se considerada a produtividade de máquinas e o desenvolvimento das engenharias.

O emprego de máquinas torna supérflua a força muscular e torna-se um meio de empregos para operários sem força muscular, ou com um desenvolvimento físico não pleno, mas com uma grande flexibilidade. Fazemos trabalhar mulheres e crianças! Eis a solução que pregava o capital quando começou a utilizar-se das máquinas (Marx, 2012, p. 90).

Tem-se, então, a razão da aplicação do trabalho para crianças e adolescentes em função da exploração humana ao capital, sem que haja justificativa plausível para tal ação. No entanto, ao longo da pesquisa, que investiga a aplicação de atividades laborais aos adolescentes e jovens, em

condição de aprendizagem, percebe-se que, mesmo à luz da razão da condição do trabalho segundo Marx, a aprendizagem pode ser concebida sem que haja prejuízo à formação educacional do adolescente e jovem.

A PESQUISA E SUA RELEVÂNCIA

Há um amplo acervo de pesquisas disponíveis no campo da educação e trabalho, principalmente quando se referenciam a necessidade do primeiro como circunstância para o segundo. No entanto, há um determinado consenso de que o trabalho, quando aplicado precocemente, resulta em condição prejudicial à formação das crianças, principalmente quando há influência no tempo que deveria ser dedicado à educação.

Sob a perspectiva de que o trabalho, acima de tudo, corresponde a uma tarefa necessária para reunir condições de subsistência às pessoas, Ferreira (2001) ressalta que, aos menores, desde a Antiguidade, eram resguardadas tarefas de menor esforço e sobre as quais se poderiam manter fácil supervisão, como os afazeres domésticos e artesanais. Crianças e adolescentes gradativamente evoluíam para ações mais complexas que visavam independência e sustento. Minharro (2003) esclarece que os trabalhos eram ensinados às crianças quase sempre pela própria família, para que, ao emanciparem-se pudessem ser capazes de desempenhar funções e organizar uma nova família que permanecesse em sobrevivência.

No entanto, as crianças sempre foram contribuintes essenciais para o trabalho comunitário e familiar. Uma infância com brincadeiras e

educação formal é um conceito relativamente moderno que, ainda hoje, existe principalmente em sociedades ricas. O direito à profissionalização e inserção no mundo do trabalho está estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Artigo 4º, garantindo o dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público à obrigatoriedade de oferta para qualificação e oportunidade aos adolescentes e jovens.

Imbuídos de uma circunstância em que há grande falta de opções para atividades direcionais em educação, esporte e cultura; somada à necessidade de produzir renda, crianças, adolescentes e jovens engrossam dados estatísticos em índices de trabalho infantil e oferta irregular de trabalho inadequado, insalubre e inseguro. De acordo com um relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o número de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil chegou a 160 milhões em todo o mundo, um aumento de 8,4 milhões de 2016 a 2020.

A própria concepção da legislação que conduz as bases da educação no Brasil (LDB, Lei nº 9.394/96) eleva a necessidade do trabalho como meio de valorização do processo de ensino e aprendizagem, haja vista que estabelece que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, visando ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, o trabalho está ainda associado às circunstâncias de produção de renda, quase nunca ligado diretamente ao composto curricular.

A partir das características metodológicas desta pesquisa, a análise por amparo nos ciclos de políticas de Ball (1994), o contexto de influência

fora apresentado mediante investigação da legislação constituída e de ações que deram margem aos Programas de Aprendizagem como figuram na contemporaneidade. Dentre as primeiras medidas protetivas aos menores, de autoria do ministro inglês Robert Peel, a denominada Lei de Peel de 1802, é considerada o primeiro dispositivo legal de proteção ao trabalhador. A referida lei continha as prescrições sanitárias para os locais de trabalho, determinando a limpeza das paredes dos estabelecimentos fabris e a ventilação dos dormitórios. Além disso, também limitava a jornada de trabalho, proibia o trabalho noturno e preocupava-se com a educação dos menores. Contudo, não obteve efeitos práticos, devido à falta de condições para fiscalização e por conta da cultura da época que amplamente aceitava com naturalidade o trabalho infantojuvenil (Ribeiro; Carvalho, 2018).

No Brasil, a partir da abolição, decretada pela Lei Áurea, em 15 de maio de 1888, é que surge um importante fator que marcou a história do trabalho infantil no Brasil. Com a massa de escravos livres sem trabalho, as famílias não conseguiam sustentar seus filhos, e muitos dos filhos das escravas não tinham pai conhecido e ficavam pelas ruas. É desta época que surge ainda a perspectiva incutida na cultura nacional de que o trabalho infantil é a principal ferramenta contra a vadiagem e a criminalidade, bem como da experiência que as crianças podem ser mão-de-obra mais acessível, barata e com maior facilidade de adaptação ao trabalho (Minharro, 2003). Nessa análise, percebe-se que no Brasil as percepções de mecanismos legislativos de proteção à criança e ao adolescente em combate ao trabalho infantil, vieram tardiamente e com resultados muito pouco perceptivos antes da Lei da Aprendizagem.

Em seguida, o contexto de prática diz respeito à percepção dos respondentes da pesquisa à condição prática do Programa, levando principalmente à compreensão de que a associação da Lei da Aprendizagem à necessidade do sucesso escolar, criando ainda um currículo de atividades teóricas que devem ser cumpridos ao longo do Programa.

A partir das análises dos argumentos prestados pelos participantes da pesquisa, houve a percepção de que, dentro do Contexto de Influências, a inserção de adolescentes e jovens no mundo do trabalho ainda se dá majoritariamente pela circunstância de busca do primeiro emprego, seguida da necessidade de geração de renda, e dentro dessas condições, associar o trabalho à manutenção e incentivo da educação é uma percepção bastante positiva da lei da Aprendizagem.

RESULTADOS

Em relação ao trabalho do aprendiz, frequentemente há uma comparação de que as gerações anteriores acessavam o mundo do trabalho mais precocemente e que isso não necessariamente refletia em resultados negativos na formação do caráter e educação das pessoas. No entanto, ao considerar as mudanças da sociedade, aumento da expectativa de vida e inúmeros outros fatores que vão se modificando ao longo do tempo, é natural que o ingresso no mundo profissional tenha também sofrido mudanças. Trabalhar jovem, muitas vezes ainda criança, pode não ter sido a realidade de milhares de brasileiros em circunstâncias

anteriores, mas na contemporaneidade, perpassa a questão de opinião individual, é lei.

Ao longo da pesquisa foi possível identificar que mesmo com significativo êxito, ao analisar Programas de Aprendizagem, foram identificadas fragilidades na inserção de adolescentes e jovens ao mundo do trabalho, tais como a dificuldade em conciliar as atividades da aprendizagem profissional, bem como de problemas relacionados ao deslocamento por transporte público, ineficiente, para diversas atividades ao longo de um mesmo dia e ainda as demandas da adolescência e juventude que justificam em determinada escala um certo grau de imaturidade ao aprendiz em não saber lidar com o trabalho.

No decorrer da pesquisa, muitos foram os quesitos que modificavam a prática da Lei da Aprendizagem, dentre elas se destaca a implantação do novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que, na perspectiva de que o estudo na escola regular seja em tempo integral, inviabilizará a inserção de adolescentes, de nível médio, em Programas de Aprendizagem, bem como das inúmeras discussões e desmonte das políticas sociais do atual governo brasileiro (2022). Ações essas que virão brevemente a mudar, ou até mesmo revogar, as perspectivas de inserção no mundo do trabalho através da Lei nº10.097/2000.

Assim como o ciclo de políticas proposto por Ball (1994) e utilizado por metodologia nesta pesquisa, há de se reafirmar que a política é fruto de um movimento constante, que nasce das demandas da sociedade e podem (deveriam), a qualquer tempo, serem revistas e adaptadas a sua contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BALL, S. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

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

FERREIRA, E. S. **Trabalho infantil: história e situação atual**. Canoas: Ulbra, 2001.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Campinas: Educação & Sociedade, 2006.

MARX, K. **O capital**. 7 ed. São Paulo: Difel, 1982.

MARX, K. **Manuscritos econômico filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINHARRO, E. R. S. **A criança e o adolescente do direito do trabalho**. São Paulo: LTr, 2003.

RIBEIRO, G. L.; VARANDA, Y. C. R. Trabalho infantil: uma alternativa para a erradicação. **Revista Vertentes do Direito**, v. 5, n. 2, 79–103, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/direito/article/view/5548> Acesso em: 16 out. 2024.

Capítulo 6



REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE TEOLOGIA

Tiago do Vale Cardoso

Capítulo produzido sob a orientação da Profa. Dra. Dayse Neri de Souza e Dr. Francislé Neri de Souza

ESCOLHA DO TEMA

Meu nome é Tiago do Vale Cardoso, nascido em Avaré, no interior do estado de São Paulo. Embora tenha nascido nessa cidade, origem da minha mãe e meus avós maternos, nunca morei lá. Em nosso núcleo familiar, moramos em alguns estados e diversas cidades do país. As condições sociais e econômicas eram muito desfavoráveis. Em busca de oportunidades de emprego, meus pais se mudaram diversas vezes. Esse quadro mudou a partir do início da década de 1990, com a estabilização econômica no país, que resultou em nosso estabelecimento na cidade de Assis/SP, onde permanecem minha mãe e meu irmão. Meu pai é falecido.

Por vocação, no início dos anos 2000, fui pela primeira vez morar sozinho para cursar a graduação em Teologia na cidade de Londrina/PR. Foi precisamente nessa época que nasceu o sonho de dar novos passos na vida acadêmica. Em Assis, em 2006, fui ordenado ao ministério pastoral pela Igreja Presbiteriana Independente do Brasil. Passei por novos desafios até que, finalmente, mais de quinze anos depois – já tendo passado por experiências na cidade de Presidente Bernardes e em Cosmópolis, onde moro hoje – com o intuito de aprimorar-me ministerial e pessoalmente, decidi realizar o velho sonho.

Mas questionava se deveria seguir no campo da Teologia. Inicialmente sim, porém, as experiências e demandas da rotina promoveram uma reflexão mais profunda quanto às possibilidades e meu perfil pessoal contribuíram para minha tomada de decisão.

Neste momento, uma pergunta muito importante surgiu e demandava resposta pronta. Quem foram as pessoas que mais me influenciaram na vida? Neste processo, foi possível perceber que todas elas tinham em comum algo muito peculiar. Desde minha avó, minha mãe e tios, são em sua maioria educadores por excelência. Ao correlacionar esta realidade com as reflexões pessoais que já efervesciam em minha mente, ficou nítido que minhas claras predileções pelas áreas relacionadas ao ensino no ambiente eclesial não eram fruto do acaso. Foram resultado de minha formação.

Em minha rotina pessoal, sempre houve profunda curiosidade e apreço pelos desenvolvimentos tecnológicos e suas funcionalidades. Quando ainda não havia a possibilidade de manipular diretamente tecnologias digitais, inconscientemente estava sempre em busca de possibilidades e alternativas para construir pontes entre necessidades e possibilidades com a construção ou elaboração de brinquedos artesanais. Embora nunca tenha me proposto a ser conhecedor quanto às formas de construção, sempre houve prazer no uso e aplicação dos elementos tecnológicos e, quando possível, digitais na rotina diária, sempre desfrutando dos benefícios que estes podem oferecer.

Com isso, no exercício da vocação sacerdotal como ministro do evangelho, era desafiado pela desconexão existente entre as diferentes possibilidades e benefícios oferecidos pelos avanços tecnológicos e a prática ministerial em seu modelo tradicional. O ponto marcante nesta percepção se deu por meio de um fato curioso ocorrido há alguns anos, em reunião de estudo bíblico, quando se discutia o uso ou não de

Bíblia através de celulares e tablets. No fôlego derradeiro de um debate pautado por experiências pessoais e opiniões diversas, um senhor de meia-idade se posiciona e propõe uma reflexão apontando que se trata de uma discussão muito antiga. Há séculos se debatia a mesma coisa quando os pergaminhos e papiros estavam sendo substituídos pelo papel e encadernação que possibilitaram a produção em massa de cópias das Escrituras. Tratava-se de uma discussão já resolvida: basta baixar os aplicativos e dedicar-se à leitura regular do texto.

A percepção leiga do ponto de vista tanto teológica quanto tecnologicamente de quem proferiu estas palavras mostrou-se de uma capacidade hermenêutica incrivelmente perspicaz, o que ofereceu o *insight* embrionário da presente pesquisa. Seus desdobramentos fluíram até aquela que poderia ser melhor e mais efetiva intervenção, a saber, no aprimoramento daqueles que atuam na formação de novos ministros para que possam, eventualmente, começar o exercício ministerial melhor equipados quanto ao diálogo tecnologias *versus* ministério.

Com isso, descobri que na cidade vizinha, em dias e horários favoráveis, o Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) oferecia o Mestrado Profissional em Educação, com linha de pesquisa que se enquadrava naquilo que eu almejava. A partir daí, começamos a jornada de preparação para o processo seletivo. Matriculei-me como aluno especial na disciplina “Educação e Novas Tecnologias” com intuito de melhor conhecer o curso. A experiência se mostrou valiosa e, depois de dois anos, chegamos ao final deste ciclo com alegria e satisfação.

A PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida junto ao grupo de pesquisa EDeTEC – Educação e Tecnologias. Esta pesquisa resultou na dissertação “Proposta de Integração das Tecnologias Digitais no Ensino de Teologia”. O tema abordado neste trabalho possui tamanha relevância por serem inequívocas as evidências de que a sociedade atual se encontra envolta pelo clima tecnológico. Foram abordados assuntos e vertentes que refletem os desafios educacionais na sociedade líquida.

As implicações deste aspecto na prática docente são marcantes, especialmente porque as abordagens pedagógicas e estratégias de ensino precisam ser vistas sob constante revisão quanto sua relevância, aplicabilidade e viabilidades. Uma estratégia inovadora e eficiente pode se tornar absolutamente inócua em poucos anos. A transitoriedade dos meios e forma de pensar impõem a necessidade de que as práticas docentes transitem dinamicamente, de modo a comunicarem-se mais eficazmente com os educandos.

A imprevisibilidade dos tempos líquidos, por sua vez, surge como consequência de um imediatismo frenético e impulsivo. Compromissos assumidos no presente são entendidos como obstáculos ou como uma possível perda de oportunidade no amanhã. Qualquer oportunidade desperdiçada é uma irremediavelmente perdida. No campo da docência, as implicações são profundas e demonstram que a necessidade de constante atualização dos professores é quase contumaz. Com isso, são destacadas

as competências que o educador deve desenvolver e, eventualmente, dominar em seu trabalho numa comunidade hiperconectada.

No que diz respeito aos desafios aplicados ao contexto do ensino teológico, é possível observar o descolamento entre a contextualização tecnológica e a forma como se desenha o processo educacional. Não se constata que haja alguma formação inicial no ensino de teologia focado nas necessidades de uma sociedade líquida e tecnológica. Com otimismo, pode-se encontrar cursos livres e *workshops* que propõem algum tipo de aprimoramento. No entanto, no ensino formal e estruturado, não se observa algum movimento intencional nesta direção. Por isso, há necessidade de se transformar o ensino de teologia de modo que consiga dialogar intrinsecamente com as demandas apresentadas. Somente deste modo os futuros pastores começarão suas jornadas ministeriais equipados para enfrentar esses desafios. Verifica-se ainda a necessidade de formação continuada dos professores de teologia, visto as constantes mudanças do atual contexto.

As Tecnologias da Informação e Comunicação contribuíram de modo sem precedentes para o desenvolvimento de diversas áreas da sociedade. Elas já são integradas ao dia a dia de grande parte da população mundial e, por isso, é difícil conceber um movimento educacional de expansão da qualidade do ensino que despreze estes elementos. Mas no contexto do ensino de teologia, não se observa que a formação inicial leve em consideração as necessidades de uma sociedade tecnológica. Fica evidente a necessidade de se transformar o ensino de teologia. Sua contextualização é necessária sem que sejam considerados

seus valores e princípios originais. A formação de futuros pastores capazes de fazer boa leitura da sociedade e cultura onde estão inseridos é elemento catalizador da relevância denominacional, qualquer que seja. Desse modo, faz-se profundamente necessária uma reflexão que se debruce exaustivamente sobre as possibilidades que podem aproximar o ensino teológico em modelo tradicional a um exercício da docência em sua mais ampla integração, construída a partir de uma proposta de integração das tecnologias digitais no ensino de teologia.

O objetivo geral da pesquisa foi conhecer, entre os docentes dos cursos de teologia, como o uso de tecnologias estão incorporadas em suas abordagens pedagógicas. Para tanto, foi necessária uma contextualização dos elementos que caracterizam a sociedade tecnológica, identificar e descrever como os avanços tecnológicos têm se capilarizado e como o exercício docente poder fazer bom uso destes elementos, além de oferecer uma proposta de capacitação que auxilie professores de teologia no uso de ferramentas. Desta maneira, o desenho metodológico da pesquisa se deu em caráter do tipo exploratório e descritivo, com o seu sustento teórico principalmente focado na formação docente.

O trabalho desenvolvido na pesquisa observou a caracterização dos elementos que compõem o cenário da sociedade na atualidade e seus impactos no ambiente educacional. Desenhou-se um breve histórico de como as tecnologias digitais têm evoluído, tanto na forma de *gadgets* quanto em *softwares*. Dando continuidade ao afunilamento teórico, foram levantados aspectos concernentes ao ensino de teologia em uma era tecnológica. Em que pese a pouca produção literária relativa ao assunto, é

possível encontrar ensaios bastante provocativos bem como alguns nortes que acabam por oferecer um conjunto robusto de ideias e princípios sobre os quais é possível construir uma proposta objetiva de trabalho formativo.

Feita essa aproximação, adotou-se por base elementar o modelo da *Community of Inquiry* [Comunidade de Investigação], que tem como alvo estabelecer um desenho de construção da docência baseado na identificação e caracterização de três presenças básicas no contexto de ensino: (1) presença docente, (2) presença social e (3) presença cognitiva (Garrison, 2020; Garrison; Anderson, 2003; Garrison; Anderson; Archer, 1999; Garrison; Cleveland-innes; Vaughan, 2017).

Na etapa seguinte do estudo, ficou demonstrado o desenho metodológico por onde se obteve, organizou e foram processadas todas as informações coletadas em campo. Na sequência, foram apresentados os resultados da análise. Tornaram-se fonte de dados duas instituições confessionais que oferecem curso de Teologia no estado de São Paulo a partir de seus docentes ao responderem dois questionários. Por fim, a apresentação dos resultados corroborou em alinhamento com as ideias iniciais, a saber, que a utilização dos recursos e oportunidades oferecidos pelas TIC são subutilizados pelos docentes participantes da pesquisa no contexto de sala de aula. Não obstante, percebe-se um contra censo na medida em que os docentes são usuários assíduos de diversas ferramentas, porém, essa familiaridade não se transpõe para o contexto da prática pedagógica, seja de forma presencial ou virtual. A pesquisa encerra com a criação de uma proposta de capacitação para professores de teologia na construção de uma prática docente que

se utilize das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), cujo manejo colabora para a um exercício docente mais efetivo.

Os resultados obtidos demonstraram consonância com as hipóteses previamente concebidas. Percebeu-se que, embora os docentes fizessem uso de ferramentas TIC em sua vida pessoal, tal familiaridade era pouco reproduzida nos momentos de elaboração de aulas e menos ainda na execução das aulas. Ou seja, constatou-se uma desconexão entre o uso das ferramentas TIC no exercício docente.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Realizar o Mestrado Profissional em Educação no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) foi de profundo enriquecimento a meu crescimento profissional e pessoal. As disciplinas apresentadas por professores gabaritados, o convívio com amigos de classe e as mais diversas atividades oferecidas ou exigidas pela instituição foram de suma importância para o descobrimento de uma infinidade de outras possibilidades de estudos compostos por um universo de temas extremamente relevantes e que, por sua vez, reforçam a importância e complexidade do processo educacional.

Além do contexto eclesialístico, descortinaram-se oportunidades profissionais que enriquecem profundamente a visão de mundo e o modo como interagimos com seus desafios diários. Durante o curso, desenvolvi

melhor a capacidade de organizar pensamentos e processos, especialmente com o uso de ferramentas TIC. Embora estas já fossem parte da rotina pessoal, passaram a ser observadas e utilizadas de modo mais propositivo. Entender algumas estruturas metodológicas de pesquisa certamente foram cruciais para meu portfólio de habilidades profissionais.

No exercício ministerial, a utilização de ferramentas TIC certamente serão bem melhor empregadas no processo de ensino e, por que não, na pregação da Palavra. O afã de encontrar novas ferramentas interessantes certamente deu lugar à capacidade de construir ambiente favorável para o aprendizado. Além, é claro, de agora ser capaz de organizar conteúdos e cronogramas de modo mais didático.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, T. V. **Proposta de Integração das Tecnologias Digitais no ensino de Teologia**. Dissertação de Mestrado Profissional. Programa de Mestrado Profissional em Educação. Centro Universitário Adventista São Paulo, Engenheiro Coelho, 2021.

GARRISON, D. R. **Community of Inquiry (CoI) Framework and Online Teaching**. Apple Podcast, 2020. Disponível em: <<https://reflectiveteaching.buzzsprout.com/1384834/5950516-dr-randy-garrison-community-of-inquiry-coi-framework-and-online-teaching?play=true>>

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. **E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice**. RoutledgeFalmer, 2003.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. **Internet and Higher Education**, v. 2, n. 2-3, p. 87-105, 1999.

GARRISON, D. R.; CLEVELAND-INNES, M.; VAUGHAN, N. D. **Teaching in Blended learning environments - Creating and Sustaining Communities of Inquiry**. Edmonton, AB: AU Press, 2017.

Capítulo 7



IDENTIDADE E CURRÍCULO ESCOLAR NA AMAZÔNIA

Mihanna N. N. Mihara Bueno

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

ESCOLHA DO TEMA: HONRANDO MINHA TERRA E MINHAS RAÍZES

Gosto do significado do nome que meu pai escolheu. De origem em japonesa, Mihanna quer dizer “ela flor”. Sou fruto da união de um japonês e uma amazonense. Os traços orientais estão bem-marcados no meu rosto e olhos. A pele morena, porém, deixa dúvida a quem me conhece, ficando a interrogação: é oriental ou indígena? Por muito tempo, especialmente na adolescência, não gostava que as pessoas associassem a minha imagem a traços indígenas. Orgulhava-me do fato de ser *nissei*, descendente de japonês. Hoje, continuo tendo orgulho da minha origem oriental, porém me identifico bem mais com minha origem manauara. Manaus, capital do Amazonas, é a terra onde nasci e me criei.

Minha história começa de forma dramática e trágica, com uma mãe abandonada e duas filhas. Cresci sabendo da existência desse pai. Escrevia cartas e implorava para ele estabelecer algum contato, mas ele nunca quis. Uma rejeição velada ficou sombreada em mim e, à medida que o tempo passava, fui deixando de lado o interesse, me afastando de tudo que tinha relação com a cultura japonesa. Cresci em um bairro periférico de Manaus, na casa dos meus avós, um lugar cheio de acolhimento e amor. Doces lembranças tenho desse tempo.

Meus avós saíram da Paraíba atraídos pela promessa de vida boa. Era a época áurea do ciclo da borracha. Meu avô era extrativista e pescador, mas a versão que eu mais amava era de contador de histórias. Ele contava lendas e falava sobre uma cobra grande que habitava os rios. Ele dizia

com firmeza: “Minha filha, eu nunca menti na vida, pois eu lhe falo que a cobra grande existe e o boto em forma de homem eu vi uma vez, de terno branco de linho”. Meus avós se mudaram para a capital em 1965, quando minha avó adoeceu e precisou de tratamento médico. Assim eles abandonaram a história de uma vida às margens do Rio Tapajós.

Minhas aspirações me levaram para longe. Fiz o Ensino Médio em um internado adventista na Bahia. Na época, minha motivação era missionária: desejava ser uma professora, me casar com um pastor e ir servir a Deus ofertando todos os meus dons e talentos na África ou em algum outro lugar que necessitasse de auxílio. Para custear parte dos meus estudos, vendia livros nas férias. A esse trabalho é atribuído o nome de colportagem. Colporei em vários lugares, como Brasília, Campo Grande, Paraná e Rio de Janeiro. Em 2000, prestei o vestibular para Pedagogia no Unasp e seguia firme perseguindo meu sonho de ser missionária e casar-me com um pastor.

No Unasp, como parte dos créditos da disciplina “Educação de Jovens e Adultos”, fiz um estágio que mudaria minha vida e meu modo de pensar. Na ocasião, me apropriei das ideias de Paulo Freire e alfabetizei cerca de 40 estudantes a partir de “temas geradores”. Aquelas pessoas me fizeram enxergar que eu já era uma missionária, e eu não precisava ir à África ou me casar com um pastor para só então me tornar uma. Conheci meu marido, um estudante de Pedagogia com as mesmas aspirações que as minhas no último ano da faculdade. Ele me apresentou sua cultura mineira e se encantou com a minha cultura manauara. Foi a partir do olhar dele que me reconectei com quem eu era.

Lembro da nossa primeira viagem para Manaus. Meu marido estava com muito medo, pois aquela era sua primeira viagem de avião. Mas quando a aeronave se aproximou da capital, vi seu olhar de encantamento, com toda aquela imensidão de rios e florestas. Lembrome dele dizendo: “Esse rio parece um oceano!” Foi uma das viagens mais memoráveis que já fiz, desbravando e conhecendo lugares que eu, sendo amazonense, nunca tive interesse em conhecer.

Em seguida, minha mãe – que por muito tempo se dedicou apenas a educar a mim e minha irmã – voltou a estudar. Formou-se como assistente social e conheceu um professor cujas raízes ribeirinhas ainda estavam bem presentes, embora morasse na capital. Em 2014, eles se mudaram para uma comunidade ribeirinha, minha mãe voltou às suas origens e também quis ser missionária, servindo como voluntária. Ela me relatava com frequência sobre os desafios de se morar lá, e também sobre as necessidades daquele povo, insistindo para que eu fosse visitá-la.

Foi assim que entendi meu chamado. Não é preciso transpor o mar para ser um missionário. Bastava transpor o rio Solimões e vencer meu medo de viajar de barco. Para chegar à comunidade onde minha mãe mora é necessário percorrer aproximadamente 57 km de ônibus e chegar à cidade de Manacapuru; mais 300 km de barco para se chegar ao distrito de Caviana, área rural que pertence ao município de Manacapuru, e de lá enfrentar mais 50 minutos de viagem numa pequena embarcação chamada de rabetá.

Quando ingressei no mestrado, eu tinha uma certeza: meu interesse estava voltado para as questões relacionadas aos povos ribeirinhos e nos desafios das escolas que resistem bravamente nessas comunidades. Eu uniria o útil ao agradável pesquisando essa temática e, finalmente, visitaria minha mãe. Eu estava muito tocada com essa possibilidade e encontrei no Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade Étnica (GPEDE) o acolhimento dessa minha disposição e interesse.

Foi necessária uma certa espera, pois, no momento em que estava agendada a visita, se instaurou o período pandêmico. A pesquisa provavelmente seguiria de forma remota, utilizando como coleta de dados o WhatsApp, através de vídeochamadas. Com o avanço da campanha de vacinação, assim que eu e todos os moradores da comunidade foram vacinados, retomamos o plano de pesquisa no local.

O maior desafio foi o financiamento com os custos da viagem. Superado esse desafio, seguimos rumo a Manaus. Após todas as etapas da viagem, finalmente chegamos ao tranquilo Lago do Mirapinima. Em seu curso, vi as casas dos moradores que vivem de forma isolada e singular. A imersão possibilitou a escrita de um diário de campo que registra toda a observação participativa. Os resultados da pesquisa surpreenderam. Foram muitas as necessidades encontradas no contexto escolar. Assim, cresceu a vontade de trazer alguma contribuição à escola e especialmente ao professor, cuja fala não vou esquecer: “Professora, por favor, não esquece da gente. Por aqui seguimos invisíveis”.

A PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa nasceu da inquietação em relação ao ensino em escolas ribeirinhas do Amazonas: como é concebido o currículo destas escolas, tendo em vista a singularidade do povo ribeirinho? As problemáticas socioculturais e ambientais enfrentadas pelas comunidades rurais/ribeirinhas da Amazônia, também, passam pela educação que é oferecida nas escolas dessas comunidades, principalmente quando ainda prevalecem práticas e conteúdos pautados em perspectivas que desconsideram a identidade e as peculiaridades da cultural local.

De acordo com Oliveira (2003), as comunidades rurais ribeirinhas apresentam traços característicos e heterogêneos que desenharam suas paisagens identitárias sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais num mapa amplo e complexo, que caracterizam as comunidades rurais amazônicas pela diversidade. Nesse sentido, é preciso distinguir os ribeirinhos do Amazonas no que tange às suas especificidades.

Diante das explicações do surgimento da identidade ribeirinha, Castro (2000) explica que o nome “ribeirinho” é dado para aqueles que dependem dos rios para a sua sobrevivência, por lá transitarem as pessoas, os alimentos e suas cargas, além da floresta ser o seu quintal. Estudos apontam que a identidade cultural dos ribeirinhos da Região Amazônica é construída numa relação intrínseca com o rio, o lago, os peixes, a floresta, a roça, o campo de futebol, ou seja, com o espaço vivido (Fraxe, 2004).

Ao se pensar numa educação para a Amazônia, é necessário levar em conta a riqueza de cultura e saberes (des)conhecidos que conquistam

pessoas de vários lugares do mundo, seja para preservar ou para explorar. Esses saberes precisam de visibilidade, precisam ser respeitados e trabalhados pelos professores em suas práticas. Foi abordado na pesquisa como a educação deve contemplar essa diversidade, principalmente quando se trata de comunidades tradicionais. O ensino acontece em um contexto cujo conceito de identidade cultural brasileira é estreitado, portanto, homogeneizante. Isso aponta para a urgência da visibilidade das populações ribeirinhas no contexto educacional e suas implicações no que tange à construção de currículos identitários.

A riqueza e pluralidade amazônica vai além dos aspectos ambientais de fauna e flora. Entre a floresta e rios, seguem invisibilizadas diversas comunidades que compõem um cenário social vasto e complexo com uma cultura peculiar e própria. Como garantir que a escolarização não siga à margem dessa riqueza cultural? Ou ainda desvalorizar os conhecimentos e saberes locais em detrimento do conhecimento científico que vem prontos nos livros didáticos? As discussões sobre a diversidade implicam o debate contra a hegemonia de determinados conteúdos escolares que foram selecionados e legitimados, portanto, devendo ser aplicados indistintamente. Isso se amplia mais quando se trata de contextos diferenciados de aprendizagens, como é o caso dos estudantes de comunidades rurais/ribeirinhas da região amazônica, onde ainda prevalece a perspectiva de currículo escolar uniformizado (Vasconcelos, 2010).

As especificidades dessa população exigem um olhar que possa contribuir para que tanto os fatores históricos e socioculturais quanto os educacionais reflitam o contexto heterogêneo da Amazônia.

Compreender a educação no meio rural ribeirinho no contexto amazônico implica uma reflexão sobre a dinâmica pela qual essa educação perpassa, em vista das disputas pelo espaço preconizados por vários atores. Há uma lógica que se estabelece nas políticas educacionais destinadas ao atendimento dos direitos de educação aos sujeitos da Amazônia que vivem no meio rural, pois estrategicamente se configura como meio de dominação uma vez que, confirma Souza (2005),

O rural sempre foi visto como lugar que não precisa de grandes investimentos, pois para trabalhar a terra, cuidar de animais, pescar, tirar os produtos da floresta, não envolve muitos investimentos. A educação a ser dada não requer muita preparação em muitos recursos, nem muita qualidade e atenção (p. 7).

Essa cultura ribeirinha insere-se no debate sobre a diversidade cultural dos trabalhadores do campo e/ou povos da floresta. Para Oliveira (2003, p. 38) as comunidades rurais/ribeirinhas desenvolvem diversas e complexas atividades, entrecruzando “múltiplos saberes e representações sociais que se constituem em autênticas teias de relações socioambientais e de conhecimento de práticas bastante complexas”. De maneira geral, no espaço escolar, diversos sujeitos de gênero, etnia, religião e cultura diferente interagem e trocam experiências, aprendem conteúdos formais e informais (Silva, 2003), constroem histórias e elegem elementos significativos à cidadania, à aprendizagem para o trabalho e à identidade pessoal e cultural. Na escola, também se experimenta conflitos e atitudes hostis de intolerância e desrespeito às diferentes formas de ser

e de se manifestar, bem como se vivencia processos de formação, ambos norteados por princípios e valores monoculturais e homogeneizadores.

Para Candau (2008), um “dos grandes trunfos da legitimação da escola tem sido o seu papel de formadora de identidades, sejam estas individuais, sociais e, principalmente, culturais” (p. 26). A escola é desafiada a refletir o processo de construção da identidade cultural de crianças e jovens com os quais trabalha e a realidade cultural deles. Assim, as escolas das comunidades rurais/ribeirinhas no Amazonas – inseridas num contexto de múltiplas representações e saberes – são desafiadas a considerar as peculiaridades locais que nascem do cotidiano das pessoas que moram nas margens dos rios, lagos, igarapés, no interior das florestas e cidades dessa região.

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo geral investigar características de um currículo integrado que contemple as especificidades da cultura local e a construção da identidade cultural dos estudantes. Para se chegar ao objetivo geral, pretendeu-se descrever sobre as comunidades ribeirinhas – especificamente as do Amazonas – no que tange à configuração educacional e identidade curricular e os desafios da educação do campo no Brasil, além de refletir sobre o papel do currículo na visibilidade das comunidades tradicionais e investigar interlocuções entre os saberes locais da comunidade e a proposta curricular.

Dessa maneira, esta pesquisa desenvolveu-se metodologicamente como sendo qualitativa, de cunho exploratório, do tipo estudo de caso. A escola escolhida para recolha de dados se baseou na proximidade da pesquisadora com membros da comunidade do Mirapinima, composta

por aproximadamente 20 famílias, e que fica na área rural do município de Manacapuru/AM. Vivenciou-se junto com a referida comunidade por 10 dias, realizando observação participante, diário de campo e entrevista com um gestor, um professor e oito moradores, perfazendo um total de 10 participantes na pesquisa. Dessa forma, os dados primários desta pesquisa foram analisados com base nas ideias de Laurence Bardin (2016), por meio da análise de conteúdo. Essa análise se organiza em torno de três etapas cronológicas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

É importante destacar as características da área de estudo, que é a área rural do município de Manacapuru, conhecida como a “Princesinha do Solimões”. É uma das poucas cidades do interior do Amazonas com terra firme e criação de gado. Fica próxima da capital e, por isso, tem mais acesso aos processos de modernização. Mas essa realidade não se aproxima da região rural, pois há comunidades que ficam bem distantes da cidade, como é o caso da comunidade do Igarapé do Mirapinima, distante de Manacapuru aproximadamente 120 km. Não há acesso por via terrestre; só se chega a essas comunidades de barco.

Os moradores sobrevivem basicamente da pesca e agricultura familiar, especialmente roçado de mandioca e alguns poucos moradores tem criação pequena de gado para comércio e consumo de leite. A caça também é bem presente, também para consumo próprio. Alguns frutos e frutas da estação também são alvo de comércio como é o caso do açaí, que é extraído e beneficiado para venda. A maioria das famílias também possuem algum auxílio do governo, como o Bolsa

família. Na comunidade há um estabelecimento comercial de venda de produtos alimentícios básicos e de gasolina para as canoas e barcos. Um fato observado é que nessa comunidade a maioria das mulheres têm autonomia para pilotar uma canoa ou uma rabeta.

Com base na entrevista realizada com o gestor da escola, a rotina de sua função se restringe aos aspectos burocráticos e pouca preocupação com as questões pedagógicas. O cargo de gestão escolar no cenário educacional municipal é escolhido mediante função de cargo comissionado. Nesse sentido, Oliveira e Carvalho (2015) argumentam que a alta incidência do critério de escolha do diretor por indicação é parte da tradição patrimonial brasileira, cujo risco é desconsiderar capacidades educacionais ou de gestão.

Além dessas questões, é necessário levar em consideração a participação do gestor junto à comunidade. Isso inclui ouvir os pais, atender as demandas desse público, criando momentos de reunião de pais, palestras e criação de conselhos, por exemplo. Uma das principais funções da administração escolar, dentro de uma perspectiva de gestão participativa na escola, é unir e coordenar a ação dos atores envolvidos no processo administrativo-pedagógico. Lück *et al* (2010, p. 17) definem gestão participativa como “uma forma regular e significativa de envolvimento dos funcionários de uma organização no seu processo decisório”. Esta visão de gestão em uma escola envolve professores, funcionários, pais, alunos e comunidade, bem como as partes interessadas na melhoria do processo pedagógico.

De acordo com o relato dos pais, o gestor é pouco presente, e a falta de comunicação os deixa angustiados frente às questões que eles julgam não ter solução. O próprio gestor afirma que se desloca bem pouco à escola, tendo em vista o isolamento da comunidade onde fica a instituição. O professor entrevistado revela seus desafios, todavia, esses desafios não se restringem a esse professor, mas aos professores em situação similar a ele que estão inseridos em situações análogas em se tratando de dificuldades com a infraestrutura, com poucos ou nenhum auxílio de pessoal na área da limpeza, na preparação da merenda escolar, de uma gestão mais próxima à escola, de um planejamento que abra as portas para a comunidade escolar como um todo, de tempo e preparo docente para elaborar um planejamento condizente com as reais necessidades das crianças da comunidade.

Além disso, é importante observar que questões como saneamento básico, falta de energia elétrica, falta de acesso à internet, materiais e prédios precários, dificuldade de acesso físico, falta de professores e demandas como essas poderão, com certa frequência, fazer parte do contexto e da realidade dessas comunidades.

Foi observado que a natureza e o peculiar ecossistema, o que inclui, por exemplo, o fenômeno da cheia e seca dos rios, são fatores que interferem diretamente no desenvolvimento do processo educativo provocando mudanças na organização pedagógica curricular, que tem início com a elaboração do calendário escolar, que deve adequar-se às questões climáticas do lugar. Mas não existe esse calendário adaptado

no papel, o que foi relatado é que as mudanças e adequações acontecem de forma não formal e intuitiva por parte do professor e da gestão.

Ainda com base no depoimento do docente, a pesquisa identificou a existência de condições antagônicas constantes no cotidiano de uma escola com classe multisseriada, implicando ao docente uma sobrecarga de trabalho, pois este assume um conjunto de funções que ultrapassa o fazer docente. Nas atividades explicitadas, destacam-se atividades administrativas, de serviços gerais, recebimento dos itens da merenda, preparar os alimentos, entre outras ações. Na entrevista, o professor também expressa ser a condição existencial de classe multisseriada um dos fatores cruciais que compromete o ensino de qualidade, sendo marcado por precarização. Contatou-se também, ao longo das observações e no momento da entrevista, o quanto esse professor é solitário em seu trabalho, não tendo com quem compartilhar suas ideias e planejar suas atividades.

Outro aspecto observado foi a falta de acompanhamento e orientação pedagógica do trabalho desenvolvido pelo professor. Durante o tempo em que a pesquisadora acompanhou as atividades, não foi observado nenhum movimento nesse sentido. O professor em certos momentos de sua atividade necessitava de certas orientações.

Na entrevista com o gestor, percebeu-se o quanto é desafiador exercer essa função nessa perspectiva. O foco também é no básico: garantir o transporte e a contratação do professor, que está sempre em mudança, pois poucos se habilitam a trabalhar na comunidade. No momento, até a merenda está ficando aquém do esperado. O cargo ou

função que exerce é parte do quadro de funcionários comissionados, não sendo possível perceber um engajamento com a superação de todos os desafios apontados pela comunidade e pelo professor.

A escola não possui Projeto Político-Pedagógico que respalde sua estrutura e funcionamento de ensino. Faz-se necessário a elaboração desse documento para que a escola ganhe mais autonomia política e administrativa. Com esse respaldo, é possível buscar soluções para situações que requerem olhar administrativo como as condições precárias da estrutura física da própria escola, espaço físico que serve como alojamento para o professor que também está com sua estrutura física comprometida, entre outras situações que envolve tanto o aspecto administrativo quanto o pedagógico.

No processo de imersão na comunidade, foi possível vivenciar algumas experiências de relações interpessoais vividas entre os sujeitos comunitários, alunos e professor. Tudo isso oportunizou a construção de conhecimentos que ajudam na compreensão da realidade e dos saberes empíricos que dimensionam o processo sociocultural e o modo de vida de cada habitante do lugar. A escola em questão, como parte integrante desse ambiente, proporcionou à pesquisadora momentos de aprendizagem, experiências que ainda não havia experimentado. As visitas, entrevistas e companhia das crianças possibilitaram o conhecimento empírico baseado no saber tradicional que se faz presente na comunidade e que é tão valioso e relevante.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O Mestrado Profissional em Educação no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) foi uma experiência única. O acesso a novas informações no cenário educacional, participação de seminários, simpósios e escrita de artigos acadêmicos revelaram o quanto tenho a aprender. O investimento que fiz certamente foi para além de financeiro, possibilitando um salto na carreira, currículo e crescimento pessoal. As disciplinas apresentadas por professores muito capacitados, as atividades realizadas com os colegas de classe e os desafios superados com as aulas *on-line*, tendo em vista que minha turma foi a que passou por todo o período pandêmico, também representaram muito crescimento.

A escolha da temática em relação à educação do campo e especificamente a realidade ribeirinha foi também alvo de evolução não só no aspecto profissional. A conexão com a minha cultura, conhecimento de uma realidade sociocultural singular e cheia de desafios, com um povo simples e que segue invisível em meio à floresta, trouxe um crescimento pessoal valioso, desenvolvendo habilidades e competências que trazem um olhar de empatia juntamente com o desejo de trazer colaborações à escola estudada, ao professor e seus alunos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CASTRO, E. Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais. In: DIEGUES, A. C. (Org.). **Etnoconservação: novos rumos para a conservação da natureza**. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 165-182.
- FRAXE, T. J. P. **Cultura cabocla ribeirinha: mitos, lendas e transculturalidade**. São Paulo: Annablume, 2004.
- OLIVEIRA, A. C. P., & Carvalho, C. P. (2015, novembro). Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. *In: Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED*, Florianópolis, SC.
- OLIVEIRA, I. A. **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônidas**. Belém-Pará: CCSE-UEPA, Coleção Saberes Amazônicos, nº01, 2003.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOUZA, M. F. de. **Currículo das Águas: vida, escola e formação ribeirinha no município de Nova Olinda do Norte/AM**. Manaus: UFAM,

2005. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2005.

VASCONSELOS, M. E. O. **Identidade cultural de estudantes Rurais/Ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas**. Manaus: UFAM. 2010. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de educação da Universidade Federal do Amazonas.

Capítulo 8



DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL POR MEIO DAS HABILIDADES SOCIAIS NAS FALAS DE PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS

Brenda Rafaelly Gutierrez Schindler

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

ESCOLHA DO TEMA: COMO VEJO O OUTRO? COMO SOU VISTO?

Sou Brenda Schindler. Sucintamente, gosto desse sobrenome alemão desde a primeira vez que o ouvi, embora ele não tenha relação com a minha origem, que é essencialmente indígena. Ele se tornou meu também em virtude do laço matrimonial. Nasci e cresci em Boa Vista, capital de Roraima. Terra de Macunáima, é a única capital brasileira acima da Linha do Equador. Alguns dizem ser o final do país, mas eu aprendi a reconhecê-la como o início de toda a riqueza que o Brasil possui.

Roraima é um estado de médio porte e de lenta possibilidade de desenvolvimento devido à sua localização regional, o extremo Norte. No entanto, diferentemente do que a maioria das pessoas de outras regiões pensam, é possível ver muita beleza e um desenvolvimento apreciável, mesmo em uma localidade tão remota dos grandes centros urbanos que, segundo dizem, são responsáveis pela parte elementar da economia nacional.

Consigo notar a contribuição da minha gente e de nossa terra em diversas representações Brasil afora, com pessoas que executam e compartilham seus conhecimentos. Vejo com bons olhos também as muitas famílias que ali chegam, vindas das demais regiões brasileiras, para contribuir com o desenvolvimento. Em Roraima, a forma de emprego mais comum ainda é o serviço público e, em escala menor, a agricultura e a pecuária. Apesar do crescimento migratório ocupar um lugar de destaque em virtude da frequência com que ocorre, Roraima

ainda é o estado menos populoso do Brasil. No aspecto racial, sua população se constitui essencialmente de pardos, dada a miscigenação dos diversos povos ali presentes. É somada a presença notória de venezuelanos e guianenses em razão da fronteira constituída com a Venezuela e a Guiana Inglesa. Viva o Norte do Brasil e suas belezas!

Apesar de minha admiração e orgulho por minhas origens, as aspirações que cultivei para minha vida desde pequena me impulsionaram para longe. Sempre em busca de entender e conceber as responsabilidades próprias de uma vida independente, comecei a trabalhar aos quinze anos. Aluna de escola pública durante todo o ensino básico, cursei Pedagogia porque na metade do 3º ano do Ensino Médio passei em um vestibular que havia feito apenas como teste. Resolvi que iria encarar o desafio da faculdade, realizei uma prova específica para encerrar o Ensino Médio até onde eu já havia cursado, e ingressei no Ensino Superior aos dezessete anos.

Demorei um tempo para me familiarizar com a área educacional, mas não sabia ao certo que outra área poderia cursar e exercer profissionalmente. Enquanto realizava a licenciatura, comecei o curso de Geologia e, algum tempo depois, iniciei o curso de Jornalismo. Como não me identifiquei com nenhum dos dois cursos, dei sequência ao primeiro e me formei em Pedagogia feliz e satisfeita! Não demorou e logo veio o concurso público, por meio do qual me efetivei como professora das séries iniciais do município de Boa Vista, minha cidade natal. Hoje, vivendo no Sul do Brasil, desenvolvi um laço mais estreito com a sala de aula e pretendo seguir lecionando.

Apesar das especializações realizadas – Gestão ambiental e desenvolvimento Sustentável e Neuropsicopedagogia e psicopedagogia clínica e institucional –, cursar mestrado e o doutorado sempre estiveram no meu planejamento de vida, apesar das inúmeras dificuldades. Além de possibilitar uma boa formação, a qualificação iria abrir portas para compartilhar os conhecimentos adquiridos com outras pessoas. Decidi, então, aproveitar a vivência educacional na região Sul e o desejo antigo de cursar o Mestrado Profissional em Educação para descobrir como ajudar pessoas no enfrentamento de situações ligadas à discriminação étnica e cultural.

Sendo natural do Norte, consigo perceber nas entrelinhas quando ocorre uma situação referente a tais questões, ainda que de modo muito sutil. Mesmo porque, eu mesma já enfrentei algumas situações desse gênero vivendo no Sul do Brasil. Optei, então, por focar neste trabalho apenas a questão da diversidade étnica e cultural no contexto escolar, sob a problemática da discriminação, embora fosse possível citar muitos outros problemas. Na referida região, a colonização europeia é fator determinante para definição de alguns padrões culturais e, romper certas barreiras, pode ser considerado, muitas vezes, algo que não acontece de forma muito espontânea e harmoniosa.

Para a investigação, escolhi um grupo de professoras das séries iniciais, uma vez que esse era um público familiar para mim, onde eu atuava desde o início de minha carreira na docência. Através da pesquisa qualitativa, almejei investigar como as professoras das séries iniciais promovem em suas práticas pedagógicas a valorização étnica e cultural, quais habilidades sociais demonstram em ocasiões de conflito em sala

de aula, e do que sentem falta para o enfrentamento de tais situações. É o que se observa no decorrer deste estudo.

A PESQUISA

As habilidades sociais e a discriminação étnica e cultural nem sempre são correlacionadas no cotidiano escolar. Todavia, elas estão presentes nesse espaço educacional por meio das interações sociais entre os agentes envolvidos. Dessa maneira, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como as professoras das séries iniciais relatam promover, em suas práticas pedagógicas, a valorização étnica e cultural no que tange às habilidades sociais da empatia e assertividade, em uma escola privada no município de Joinville/SC.

Observa-se a necessidade de reflexão sobre a formação do professor sob um panorama cuja discriminação étnica e cultural perpassa o processo de construção da identidade cultural brasileira. E isso aponta para o senso de urgência da notoriedade dos grupos minoritários inseridos nesse contexto de diversidade étnica e cultural presente nas escolas. Por essa razão, buscando atingir os objetivos deste estudo, pretendeu-se realizar a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, identificando quais são os desafios que as professoras vivenciam na promoção da igualdade étnica e cultural em sala de aula e, assim, compreender como as professoras enfrentam os desafios e do que sentem falta para trabalhar mais adequadamente com essas tensões.

O racismo no Brasil não surgiu de uma hora para outra. Suas raízes estão no antigo sistema escravocrata de povos indígenas e principalmente de africanos. Desde então, o preconceito e a discriminação pairam na sociedade e adentraram, por conseguinte, os muros da escola. Ao longo de muitos séculos, o Brasil vem se constituindo em uma nação miscigenada e com ampla diversidade étnica e religiosa. Essa diversidade cultural contribuiu para desentendimentos e conflitos, fortalecendo uma construção social calcada no preconceito e na discriminação de pessoas (Sant'ana, 2005).

Importa destacar, porém, que o Brasil recebeu e ainda recebe muitos imigrantes de várias partes do mundo, e cada povo conserva a sua singularidade. Desse modo, a discriminação se estende a muitos grupos étnicos, mas com destaque aos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Todavia, a escola enquanto instituição formadora de diferentes saberes, desempenha papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico de seus alunos, e é responsável em conduzir o estudante a uma reflexão cujas bases precisam ser antirracistas (Sant'ana, 2005).

Sabe-se que a educação escolar sozinha não é capaz de resolver todas essas questões, mas é peça fundamental para o início de uma mudança sólida. É certo que não existe uma fórmula de como desconstruir o preconceito do imaginário coletivo. No entanto, a primeira postura que se deve adotar é a de assumir que nossa sociedade é racista. Somente dessa maneira, essa sociedade estará pronta para o segundo passo, que é criar e fomentar estratégias educativas de cunho pedagógico para o combate ao racismo e à discriminação, fortemente incutidos na estrutura mental dos estudantes e da sociedade como um todo.

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. [...] é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo (Munanga, 2005, p. 18-19).

À vista disso, vale lembrar que, o ambiente escolar é um espaço de múltiplas vivências e trocas entre os indivíduos. No entanto, não se pode desconsiderar que sem a presença de certas austeridades tais “como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança e persistência na luta” (Freire, 1996, p. 75). A eficácia da prática pedagógica-progressista torna-se comprometida, dado que ela não se formaliza somente com ciência e técnica. Freire destaca que “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. [...] O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível” (1996, p. 76).

A temática que permeia o campo teórico-prático das habilidades sociais demonstra relevância para o conhecimento e compreensão de como é possível a aplicabilidade e eficácia das interações sociais. É importante para um convívio saudável que as pessoas conheçam seus próprios limites e os dos outros. Del Prette e Del Prette (2006) mencionam a relevância das habilidades sociais acadêmicas, de

autocontrole e expressividade emocional, solução de problemas interpessoais, habilidades para fazer amizades, civilidade, empatia e assertividade, sendo as duas últimas, o foco deste trabalho.

Em face do exposto, sabe-se que o termo “habilidades sociais, embora tenha tido origem no campo da Psicologia, é amplamente pesquisado por outras áreas que reconhecem seus benefícios nas relações interpessoais. Em Del Prette e Del Prette (2001, p. 31) é elucidado que o termo “aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais”. Nesse sentido, importa ponderar que as habilidades sociais não são natas, visto que podem ser aprendidas ao longo da vida. Mesmo adquirida, não é possível garantir a sua aplicação.

Não obstante, a construção de um hábito é uma tarefa difícil e de grande valor. O professor precisa compreender que “as crianças têm provações tão difíceis de suportar, tão penosas em sua natureza, como as pessoas de mais idade” (White, 1954, p. 207). Sendo assim, sugere-se a reflexão sobre o importante papel que as habilidades sociais podem desempenhar no enfrentamento de conflitos que ocorrem no ambiente escolar, tais como a discriminação étnica e cultural presentes na sala de aula, dado o contexto educacional que as envolve, e a existência das interações sociais entre os agentes envolvidos.

Este estudo se apresenta metodologicamente como qualitativo do tipo exploratório e detém seu sustento teórico, principalmente, nos conceitos das habilidades sociais empática e assertiva, bem como nas

questões de discriminação étnica e cultural no contexto escolar. Nesse sentido, no que diz respeito à verificação do conteúdo, Bardin (2016) destaca a análise da enunciação como uma importante ferramenta no processo de verificação dos dados. Segundo a autora, tal procedimento baseia-se no fato de que “cada entrevista é estudada em si mesma como uma totalidade organizada e singular. Trata-se do estudo dos casos”. Vale mencionar que, a dinâmica dessa técnica está isenta de qualquer prognóstico interpretativo antes da análise formal do estudo.

A área de estudo é uma instituição de ensino básica situada no município de Joinville/SC. O critério de escolha foi o fato de que à época, aquele era o meu local de trabalho. A escola abrange os ensinamentos da Educação Infantil, Fundamental I e II, e Ensino Médio. Oferece como opção para as famílias o regime integral que conta com atividades extracurriculares e oficinas para os alunos no contraturno.

Buscando identificar e compreender se existe e como decorre a valorização dos diferentes grupos étnicos e culturais, mediante os relatos das professoras quanto às suas práticas pedagógicas, foram preconizadas três etapas de investigação. Na primeira, foi realizada uma análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP), entendendo que ele busca orientar quanto às práticas pedagógicas das professoras em sala de aula. Na segunda etapa, para a coleta dos dados primários, foi realizada entrevista aberta a cinco professoras das séries iniciais da escola.

Na terceira etapa, objetivando a interação e a formação de opinião das participantes, realizou-se grupo focal, o qual ocorreu em número

reduzido de participantes, sendo apenas três das cinco professoras entrevistadas no primeiro roteiro, mediante reunião síncrona. O critério de escolha das participantes para o grupo focal se deu em razão do acesso facilitado. Das convidadas, essas foram as que aceitaram o convite.

Tanto para a entrevista aberta individual como para o grupo focal, utilizou-se a plataforma *Zoom*. A duração aproximada foi de 30 minutos com cada participante na entrevista individual e uma hora de duração no grupo focal. Nos dois casos houve agendamento prévio e fora do ambiente e horário de trabalho.

As entrevistas realizadas, tanto individuais como do grupo focal, tiveram permissão para serem gravadas, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas professoras. Os relatos tiveram sua transcrição na íntegra levando em consideração as “entonações, sotaques, regionalismo e ‘erros’ de fala” (Günther, 2006, p. 206). Para realização da análise de conteúdo, fez-se a leitura flutuante do material pesquisado, a qual determinou os componentes de investigação, tanto do corpus das entrevistas individuais e do grupo focal, como do PPP.

Desta feita, percebeu-se que, durante o processo de análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, foi identificado que o documento em questão busca atender às exigências curriculares preconizadas em leis federais, considerando os aspectos local e regional na qual a instituição está inserida, contemplando a questão étnica e cultural no ambiente escolar. Ademais, verificou-se também que o PPP relata a existência de uma qualificação permanente

disponibilizada aos professores e demais profissionais da instituição citando, inclusive, o aspecto cultural, embora tenha ficado depreendido também que, na maior parte dessas capacitações, o foco esteja no aspecto pedagógico e no bom desempenho para provas de destaque nacional.

Semelhantemente, no decorrer da análise do *corpus* de dados, ficou evidente que essas professoras se identificam com o curso de Pedagogia e com a docência,. Em contrapartida, assumem a necessidade de uma formação continuada no diz respeito à diversidade étnica e cultural por não ter sido trabalhado significativamente em suas graduações, enquanto acadêmicas. Daí a percepção em suas falas de atitudes que refletem um efeito contrário ao de suas expectativas iniciais no lidar com situações conflituosas em sala de aula, ligadas à questão da discriminação étnica e cultural.

De modo igual, não ficou evidente em seus relatos a incidência de um trabalho permanente voltado à uma valorização autêntica dos diferentes grupos étnicos e culturais, a não ser pelos diálogos com os alunos que, segundo elas, ocorrem de modo frequente frisando sempre o respeito ao próximo, mas sem, necessariamente, tratar da questão da diversidade étnica e cultural. Ademais, em sentido de capacitação, apenas uma professora possui título de especialização, o que demonstra uma carência na formação continuada dessas professoras, não ficando perceptível, entretanto, o motivo.

Neste sentido, os resultados desta pesquisa mostraram que o trabalho de valorização das professoras aos diferentes grupos étnicos e culturais, se restringem a atividades alusivas às datas comemorativas orientadas

pela escola, bem como ao diálogo aberto em alguns momentos com a turma, buscando sensibilizar os alunos quanto à importância sobre o respeito ao outro e à sua individualidade como ser humano. Desta feita, os desafios vivenciados em sala de aula pelas professoras e a forma como elas os enfrentam, revelaram que há uma lacuna em suas formações profissionais para lidar com os conflitos de natureza discriminatória ligados à questão étnica e cultural.

Lopes (2005) defende ações educacionais que possam ir além do simples acesso à escola, pois, segundo a autora a escola “precisa desenvolver programas que, reconhecendo as diferenças e respeitandolas, promovam a igualdade de oportunidades para todos, o que se traduz pela oferta de escola de qualidade” (Lopes, 2005, p. 187). Outrossim, uma limitação encontrada no processo de realização deste estudo se deu ao fato de não ser localizado um número significativo de trabalhos publicados que apresentassem uma interlocução entre as Habilidades Sociais e a Diversidade Étnica e Cultural.

Convém reiterar, portanto, que “o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, em nível escolar, deve tomar as mais diferentes formas de valorização da pessoa humana” (Lopes, 2005, p. 187) e que, para o alcance deste propósito, as habilidades sociais podem contribuir com seus estudos e como medida de enfrentamento aos conflitos discriminatórios, uma vez que estão presentes no mesmo ambiente, o espaço escolar.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Cursar o Mestrado Profissional em Educação em uma instituição que prestigiei desde muito jovem, quando ainda morava em minha cidade natal, foi simplesmente indescritível. Estudar no tão famoso Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) é uma experiência para a vida toda. Sem dúvida, um motivo de muito agradecimento por tal privilégio. Olhando para trás, é quase possível sentir o mesmo nervosismo pelo novo.

Nossos professores doutores foram referências que nos inspiraram com seus conhecimentos, visões e apoio de diversas maneiras, inclusive emocional. Quando muitos colegas consideraram desistir em virtude dos desafios, eles nos deram suporte. Isso para não falar da pandemia ocasionada pela Covid-19. Sem dúvida não foi fácil. Amadurecemos. Não desistimos. Tornamo-nos melhores. A cada disciplina cursada, percebia o quanto eu ainda engatinhava na imensidão de conhecimentos que poderiam ser explorados e notava a inquietação da turma com o mesmo desejo de indagar, suscitar seus pensamentos e opiniões. Sentia-me no lugar certo, tendo feito a escolha certa.

As expectativas só aumentavam; a cada simpósio, seminário, reunião para discussão dos artigos acadêmicos, uma tempestade de ideias surgiam na mente e atiçavam cada vez mais o desejo de se superar e lograr êxito no crescimento profissional. Em minha turma foi uma satisfação ter conhecido tantos colegas queridos e parceiros. Profissionais incríveis

que tinham o propósito de se qualificar e contribuir cada vez mais em suas profissões. Guardarei com muito carinho os momentos de troca nos quais pudemos compartilhar uns com os outros um pouco de nossas experiências. Eles também são guerreiros nessa trajetória acadêmica!

Considerando o caminho percorrido até aqui, pude constatar minhas suposições no que se refere à escola do campo de pesquisa, bem como ao trabalho pedagógico das professoras participantes, uma vez que ainda cabem indagações no tocante às suas falas e práticas para uma valorização genuína da diversidade étnica e cultural.

É possível depreender que essa pesquisa não se esgota no produto que dela foi gerado, mas abre precedentes para estudos futuros e que envolva os atores pertencentes aos diferentes grupos étnicos e culturais. Como pesquisadora e aluna egressa, saio com a sensação de crescimento profissional cumprido, habilidades cognitivas evoluídas e a satisfação de poder dar um retorno colaborativo junto à escola do campo de pesquisa. Sinto-me uma profissional muito melhor hoje do que quando ingressei no curso. Gratidão é a palavra.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição revista e ampliada. Tradução de Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

DEL PRETTE, Z. A. P. e DEL PRETTE, A. **Inventário de Habilidades Sociais (IHS- Del-Prette): Manual de Aplicação, Apuração e Interpretação.** São Paulo: Casado Psicólogo. 2001. Disponível em: <https://www.academia.edu/21163517/Invent%C3%A1rio_de_Habilidades_Sociais_IHS_Del_Prette_Manual_de_aplica%C3%A7%C3%A3o_apura%C3%A7%C3%A3o_e_interpreta%C3%A7%C3%A3o_Veja_vers%C3%A3o_atual_IHS2_Del_Prette_>. Acesso em: 03 jul. 2019.

DEL PRETTE, A. e DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: Vivências para o trabalho em grupo.** Petrópolis: Vozes. 4ª edição. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://nepego.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 22, n. 2, mai-ago, p.201-210, Brasília, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 out. 2019.

LOPES, V. N. Racismo, preconceito e discriminação. In: Kabengele Munanga (Org.). **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2022.

MUNANGA, K. Apresentação. In: Kabengele Munanga (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2022.

SANT'ANA, A. O. de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: Kabengele Munanga (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

WHITE, E. G. **Orientação da Criança**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1954. Disponível em: <<http://centrowhite.org.br/files/ebooks/egw/Orienta%C3%A7%C3%A3o%20da%20Crian%C3%A7a.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2022.

Capítulo 9



CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Neila Rabelo Reis

Capítulo produzido sob a orientação da Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida

EU E O TEMA

A alfabetização foi um tema recorrente em minha vida. Sempre gostei de ler e almejava ter filhos leitores. Dediquei-me a incluir hábitos de leitura na educação de meus filhos e, para tanto, busquei conhecer estratégias que facilitariam a aprendizagem do sistema de escrita e suas funções aplicadas aos usos sociais às crianças em idade de alfabetização.

Decidida a seguir carreira na área da educação, graduei-me em Pedagogia, período em que conheci importantes estudos acerca da infância e suas peculiaridades, bem como os processos de aprendizagem da leitura e escrita. Estudei as produções da discípula de Piaget, Emília Ferreiro, cujas pesquisas, associadas ao trabalho de Ana Teberoski, me conduziram ao conhecimento sobre os níveis psicogenéticos da alfabetização, tais como nível pré-silábico (com garatujas, símbolos, letras e números), silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico. Esses conteúdos foram ministrados pela professora Lucinete Chaves, da “Disciplina de Didática da Alfabetização”. Através dela, aprendi a analisar e classificar o nível em que a criança se encontra e a selecionar atividades que a remetessem ao próximo nível.

Isso teve grande valia para minha trajetória na educação, pois fui convidada para liderar a área pedagógica de uma rede de nove escolas, e uma das minhas primeiras ações foi estabelecer momentos de formação continuada com as professoras da Educação Infantil ao quinto ano, para os quais convidei a referida professora. A partir dessa proposta, as docentes puderam iniciar suas pesquisas na área e apresentaram

grandes avanços na prática em sala de aula. Esse marco evidenciou a relevância da formação continuada para a prática do professor, o que acentuou a necessidade de buscar respostas para mais indagações: os professores recém-formados saem preparados para lecionar em classes de alfabetização? Quais os conhecimentos necessários ao professor alfabetizador na perspectiva de alfabetizadores experientes?

Em 2006, pude publicar, como coautora, um livro didático para classes de seis anos, no qual sistematizei estratégias que favorecessem ao professor práticas alfabetizadoras. Essa publicação abriu portas para novos convites de formação continuada e a ampliação da minha esfera de atuação, passando de nove para 24 escolas sob minha tutela. Ao coordenar os professores de todas as séries/anos, buscava me aprofundar nos conhecimentos específicos de cada área para contribuir de forma significativa e não superficialmente. A cada leitura sobre a alfabetização, me apaixonava ainda mais por este universo.

Mesmo tendo acesso a tantas experiências e contribuições, ainda sentia falta de um material teórico que pudesse ajudar docentes alfabetizadores a se aperfeiçoarem na base de conhecimentos específicos. Sentia-me impulsionada a investigar e a refletir sobre o papel do educador no espaço de formação como elemento propulsor para uma prática alfabetizadora de qualidade. Foi neste momento que busquei de todas as formas ingressar em um mestrado para aperfeiçoar meus conhecimentos e desenvolver uma pesquisa em favor da alfabetização.

Após algumas tentativas e muitas mudanças de cidade e estado, finalmente consegui dar o passo tão esperado no meu crescimento

acadêmico e ingressar no Mestrado Profissional em Educação (MPE) do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Com a pesquisa, eu poderia contribuir com a produção de conhecimento na área e ajudar professores alfabetizadores. Este continua sendo o meu principal.

Antes mesmo de me tornar oficialmente aluna do mestrado, tive contato com uma pesquisa realizada por uma das professoras do curso, que depois veio a se tornar minha orientadora, cujo enfoque era a base de conhecimentos para o professor da Educação Básica. No estudo de Silva, Almeida e Gatti (2016), são estipulados referentes que qualificam as ações docentes na educação básica, com parâmetros capazes de nortear e fundamentar processos de formação inicial ou continuada de professores, cujos critérios servem de apoio para o acompanhamento da ação docente a partir de uma perspectiva formativa, com foco na consolidação de processos de profissionalização da docência, validando sua prática.

Entretanto, como a base para a construção desses parâmetros veio da contribuição de professores de vários níveis e áreas escolares, de coordenadores pedagógicos, de formadores de professores da Educação Básica, constituindo uma visão mais ampla da docência, percebi que havia oportunidade de ampliar a pesquisa, trazendo uma contribuição específica aos professores alfabetizadores.

Inspirada nos referentes, voltando o foco para os conhecimentos e práticas necessários ao professor alfabetizador, o presente estudo desdobrou-se para a sistematização dos conhecimentos profissionais do professor alfabetizador. A expectativa é que esse material possa agregar valor ao trabalho dos professores alfabetizadores.

A PESQUISA

Ensinar crianças em fase de alfabetização é uma tarefa desafiadora para muitos professores. Com tantas teorias presentes na literatura e com a pouca atenção que é dada ao tema na formação inicial, é natural que haja insegurança na prática alfabetizadora. Ainda que teóricos como Emília Ferreiro (1985) evidenciem a importância de saber como a criança aprende a ler e a escrever, a questão do método ainda vigora como um dos principais dilemas do alfabetizador.

Saber que método usar e quais as melhores estratégias para alfabetizar compõem o arcabouço de dúvidas e inseguranças que muitas vezes assolam não só o professor recém-formado, mas os experientes também. Isso sem contar com a pressão dos pais e da sociedade com imposições de expectativas, muitas vezes, além da realidade. Em processos de formação do professor, muitos são os questionamentos a respeito da alfabetização. E não é para menos. Os dados são estarrecedores: de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, havia 11,3 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade.

O professor deve ter liberdade para agir como um profissional competente para dar andamento aos processos pedagógicos, em compensação precisa ter em mente as consequências de suas escolhas, como afirma Tardif (2000), “autonomia e a competência profissional têm, como contrapeso, a imputabilidade dos profissionais e sua responsabilidade para com os clientes” (p. 7). E não deve ser diferente,

afinal o professor lida com pessoas. Contudo, para ter essa segurança na sua prática, a formação ocupa papel substancial.

Baseada nesses dilemas da docência e da alfabetização é que se formulou a pergunta de pesquisa que orientou o estudo: quais conhecimentos e práticas são necessários ao exercício da docência de professores alfabetizadores? Assim, o objetivo foi investigar o que é específico da atuação docente de professores alfabetizadores no que diz respeito aos conhecimentos e práticas profissionais. Mais especificamente:

- Problematizar o que qualifica a ação docente na alfabetização em relação ao conhecimento profissional, à prática profissional e ao engajamento profissional;
- Sistematizar conhecimentos e práticas necessários ao trabalho do professor alfabetizador que possam nortear e fundamentar processos de formação continuada de professores.

O aporte para o delineamento metodológico foi inspirado no estudo de Silva, Almeida e Gatti (2016) e a fundamentação teórica nos estudos de Shulman (2004) e Tardif (2000), para o campo do conhecimento profissional e Soares e Ferreiro para a alfabetização. Para a realização deste estudo, optei por aplicar um questionário estruturado a partir da plataforma *Google Forms*, disponibilizado *online* para professores alfabetizadores de diferentes cidades, regiões e redes de ensino. O questionário contou com o retorno de 239 docentes

alfabetizadoras, sendo todas mulheres, advindas de diversos estados do Brasil, principalmente do Paraná, do Rio Grande do Sul e do Amazonas. Optei também por realizar o grupo de discussão operativo que contou com a participação de doze alfabetizadoras experientes, com projetos desenvolvidos na área da aprendizagem da leitura e escrita.

Conduzi o trabalho com o grupo de discussão operativo por um período de quatro horas. Primeiro, fiz os esclarecimentos, apresentando as bases filosóficas da pesquisa, sua relevância para os educadores da alfabetização, bem como os objetivos. Foi neste momento as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em seguida, a partir da técnica conhecida como *brainstorming* [tempestade de ideias], promovi uma discussão geral que visou responder à questão: O que um professor alfabetizador precisa saber para realizar bem seu trabalho na escola, contemplando as especificidades da classe de alfabetização? Na sequência, disponibilizei os referentes da ação docente como apresentados no estudo de Silva, Almeida e Gatti (2016), a fim de servir de base para a discussão sobre os conhecimentos específicos do professor alfabetizador.

Após a discussão e análise do texto teórico dos referentes, os grupos apresentaram suas sínteses e as demais participantes agregaram novas ideias e avaliaram as apresentadas, o que deu origem ao esboço da lista de conhecimentos profissionais necessários ao professor alfabetizador, o qual foi posteriormente confrontado com o resultado do questionário, dando origem à versão final desses conhecimentos.

O questionário aplicado continha nove perguntas fechadas e três abertas. As perguntas fechadas foram formuladas com o intuito de

conhecer o perfil do professor que se dedica ao processo de alfabetizar, sua formação e constância nos estudos. As perguntas abertas buscaram obter informações sobre a experiência dos docentes com relação aos conhecimentos profissionais para o fazer pedagógico na área da alfabetização, além de fazer um levantamento referente às dificuldades no processo de alfabetizar e estratégias pessoais para a superação.

Ao ler as discussões dos grupos, bem como todas as proposições do questionário, percebi que existia uma convergência de temas do universo da alfabetização que confirmam a proximidade das práticas em muitos pontos e as afasta em outros. Os dados que emergiram do questionário permitiram a identificação da concepção dos professores alfabetizadores sobre os conhecimentos que estão na base da docência para a sua prática. Da mesma forma, favoreceram a construção do perfil desses profissionais a partir da perspectiva dos autores que os respaldam, bem como a identificação dos principais desafios enfrentados em seu fazer pedagógico e os recursos e estratégias utilizados para enfrentá-los e, até mesmo, superá-los.

O conteúdo das respostas de ambos os instrumentos foi classificado em três eixos, sendo eles: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. As características intrínsecas ao conhecimento profissional abrangem os aspectos relacionados ao conhecimento que o professor precisa ter para realizar bem o seu trabalho. Observei que dentro desse eixo havia a seguinte subdivisão: formação e conhecimentos relacionados à alfabetização, que diz respeito aos conhecimentos que estão na base da alfabetização. No eixo da prática profissional estão os

aspectos relacionados ao momento prático do fazer pedagógico, desde o planejamento, a escolha das estratégias, a didática e investigação, que se mostraram relevantes para o aproveitamento dos professores alfabetizadores. O terceiro e último eixo de análise, de igual forma importante, é referente ao espírito de cooperação e parceria por parte do profissional, o que o torna coadjuvante do sucesso dos alunos, da equipe e da instituição.

A análise de dados foi realizada a partir da perspectiva da análise de conteúdo que se constitui, segundo Franco (2012) em um “procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (p. 25). Duas perguntas do questionário tangeram diretamente sobre os conhecimentos profissionais do professor alfabetizador, foco desta pesquisa. Embora sejam questões distintas, uma aberta, na qual elas podiam falar livremente, e outra fechada, em que elas escolhiam os saberes dos docentes a partir de uma lista já elaborada pela autora, elas se complementaram e se consolidaram.

As respostas aclararam as práticas e estratégias das alfabetizadoras que passaram por diversas experiências notórias em suas vivências pedagógicas. Emergiram temas como domínio do conceito de alfabetização, a valorização de conhecimentos prévios dos alunos e do seu protagonismo, a necessidade de se desenvolver a consciência fonológica nas crianças, dentre tantos outros.

É importante ressaltar que o objetivo desse estudo não foi construir uma versão dos referentes como apresentam Silva, Almeida e Gatti (2016) para professores alfabetizadores, mas inspirar-se neles para, a partir de

suas dimensões, e categorias já validadas, problematizar a ação docente de professores que atuam no desenvolvimento de práticas alfabetizadoras, e cuja interseção com os conhecimentos elucidados através das respostas do questionário, ajudasse a construir uma síntese desses conhecimentos a partir da experiência de professoras atuantes nessas classes.

Ter a base de conhecimento de forma clara corrobora para que se reafirme a profissionalidade da docência, como esclarece Sacristán (1991) trata-se da “afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 65). Afinal,

todo professor, pelo fato de ser humano, dispõe de material cognitivo, possui “teorias”, pensamentos sobre o que faz, sobre o que se pode e sobre o que é preciso fazer; possui crenças sobre suas práticas, elabora explicações sobre o que tem feito, o que continua fazendo e sobre os planos alternativos que é preciso desenvolver. São as suas teorias. Talvez ele compartilhe algumas dessas elaborações com outros agentes, por estarem imersos na mesma matriz comunitária e por ser a educação uma atividade compartilhada por muitos. Além disso, pelo fato de fazer parte de uma cultura profissional e por ter assimilado informações específicas (não necessariamente científicas), terá “teorias” sobre sua atividade que podem ser próprias somente dos membros que formam essa cultura profissional (Sacristán, 1991, p. 1).

O grande questionamento que moveu este estudo – quais práticas docentes precisam ter um professor alfabetizador – pode ser confrontado com as respostas das alfabetizadoras que participaram do estudo. As suas

experiências são, de fato, enriquecedoras e compõem um importante repertório que pode ser acessado por professores em formação e por professores experientes, de modo a aprimorar ainda mais sua prática.

Na análise dos dados do grupo de discussão operativo, observa-se que essas características também aparecem nas respostas do questionário quando as respondentes são indagadas sobre as questões que abordam os conhecimentos profissionais necessários ao alfabetizador. As duas perguntas do questionário sobre esse tema convergiam para a construção desses conhecimentos. Ambas foram elaboradas de forma a garantir uma coerência na triangulação dos dados, pois uma delas foi uma questão fechada, cujos itens são encontrados na literatura da área; e a questão aberta permitia a liberdade de expressão espontânea por parte das respondentes.

Sendo assim, os dados obtidos asseguram que a ação docente possui conhecimentos na base da docência que são comuns à prática das respondentes, por exemplo, características do professor alfabetizador explicitadas pelo grupo de discussão operativo relacionadas à elaboração de atividades práticas a partir de material concreto, por exemplo, foram evidenciadas também nas respostas ao questionário. Seguindo este mesmo padrão, observei outras questões em ambos os instrumentos, como tipo de olhar do alfabetizador sobre o aluno, a parceria com os pais, questões voltadas à prática docente, incluindo o autocuidado com desenvolvimento profissional.

Dentre os conhecimentos profissionais relevantes destacados pelas participantes da pesquisa há questões como a escolha do método, conhecimentos linguísticos e relativos à língua materna em geral.

Concordam com as professoras os teóricos como Magda Soares (2004) e Shulman (2004), contudo, é importante observar que “a natureza de cada faceta [da alfabetização] determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica” (Soares, 2004, p. 15). E Shulman (2004) afirma que ensinar é antes de tudo entender.

Conceitos linguísticos como consciência fonológica, grafemas, fonemas, variação linguística, aspectos ortográficos, semânticos, morfológicos e gramaticais fazem parte do arcabouço de conhecimentos necessários ao professor alfabetizador, conforme a pesquisa. Contudo, compreender esses conceitos de forma sistematizada não é prerrogativa das crianças, pois estão em fase inicial da aprendizagem do sistema de escrita, mas devem ser próprias do repertório de conhecimentos profissionais do professor alfabetizador. Portanto, não são conteúdos ou “matérias” a serem “dados”, mas, sim, habilidades a serem desenvolvidas pelo docente de forma associada.

Aspectos teóricos voltados às fases de desenvolvimento da criança e a forma como ela aprende, bem como saber identificar os níveis que a criança está no processo de alfabetização – usando a construção de conhecimento, o erro como parte do processo e as estratégias para ajudar a criança a avançar de nível – foram pontuados como conhecimentos profissionais necessários ao professor alfabetizador.

As professoras também identificaram características pertinentes ao trabalho do professor alfabetizador como, por exemplo, proporcionar um ambiente alfabetizador, usar o sistema avaliativo como recurso para

promover o avanço na aprendizagem, pôr em prática estratégias de intervenção e propor um planejamento voltado para o cumprimento dos objetivos afins, tudo com ludicidade, estratégias envolventes, fazendo uso de jogos e brincadeiras. Aspectos como conhecer a legislação pertinente, manter bom relacionamento com todos, estar engajado com a instituição em que trabalha, somando esforço para o desenvolvimento da criança também foram considerados necessários ao professor. Os conhecimentos profissionais identificados na pesquisa foram condensados e organizados na Tabela 1 para fins de facilitação da visualização.

Tabela 1 – Dimensões e categorias a partir do questionário e do grupo de discussão operativo – Conhecimentos profissionais do professor alfabetizador

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
<p>Conhecimento Profissional</p>	<p>Conhecimentos em alfabetização</p>	<p>Domina o conceito de alfabetização, letramento, literacia/ Domina o conteúdo a ser ensinado e sabe como ensiná-lo.</p>
		<p>Conhece as capacidades linguísticas da alfabetização.</p>
		<p>Conhece diferentes métodos para alfabetizar</p>

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Conhecimento Profissional	Formação Docente	Conhece diferentes ciências e sabe aplicá-las no contexto da alfabetização
		Busca formação inicial e continuada
		Mantém-se em contínuo aprendizado
	Fases de desenvolvimento da criança e a forma como ela aprende	Respeita a individualidade de cada criança
		Conhece os diferentes estilos de aprendizagem
		Sabe que cada aluno tem um tempo de aprendizagem
		Valoriza o conhecimento prévio da criança
		Conhece as principais teorias do desenvolvimento da criança

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Conhecimento Profissional	Fases de desenvolvimento da criança e a forma como ela aprende	Sabe como a criança aprende
		Conhece sobre o desenvolvimento do processo cognitivo
	Níveis de alfabetização	Conhece sobre a psicogênese da língua escrita e os níveis da alfabetização
Prática Profissional	Tempo e espaço	Proporciona um ambiente alfabetizador
		Possui rotina
		Utiliza jogos e brincadeiras
	Avaliação	Usa o sistema avaliativo como recurso para promover o avanço na aprendizagem
	Planejamento, ações, medidas que colaborem com a aprendizagem dos alunos	Propõe um planejamento voltado para o cumprimento dos objetivos propostos

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Engajamento Profissional	Filosofia da instituição, currículo e competências	Organiza um currículo que enfatize os principais objetivos para a alfabetização da criança
		Conhece a filosofia da escola
		Respeita as regras da instituição
	Convivência social	Conhece a comunidade escolar, tem empatia e comprometimento
		Desenvolve a capacidade de comunicação com os alunos
		Tem boa convivência social
		Trabalha em parceria com a família e a comunidade escolar
	Conhecimento sobre a legislação pertinente	Conhece a legislação sobre a alfabetização
		Tem conhecimento da LDB, BNCC, PNA

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi possível concluir que as experiências compartilhadas pelas docentes podem ajudar outras que estão começando ou até mesmo as que já possuem exercício longo, a atualizarem e consolidarem esses conhecimentos. Ainda há muitas lacunas/questionamentos que podem servir para futuras reflexões e estudos ou para a elaboração de políticas públicas, como, por exemplo:

- Há programas/ações que visem a melhoria do currículo do curso de Pedagogia para a formação do professor alfabetizador?
- Os cursos de formação continuada, tanto os de iniciativa privada quanto os da pública, estão preocupados em formar professores alfabetizadores refletores de suas ações ou apenas copistas de modelos pré-existentes?
- Os currículos voltados para as práticas de alfabetização consideram a complexidade do processo, visando instrumentalizar o docente com os conhecimentos que o tornarão autônomo na hora de fazer as escolhas metodológicas?

Não foi objetivo deste estudo esgotar a discussão relativa à formação e atuação do professor alfabetizador, uma vez que há diversas contribuições na literatura, cuja revisão integrativa favoreceria excelentes compilações.

Ao invés disso, o foco deste trabalho foi reunir a vasta experiência trazida por alfabetizadoras de diferentes lugares do país, cujo diálogo com a literatura pudesse garantir contribuições significativas para os docentes que já estão experimentando as alegrias e os percalços da alfabetização, bem como corroborar para o sucesso da prática de professores iniciantes dispostos a trilhar este caminho trabalhoso, porém satisfatório de conduzir os alunos rumo ao desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O Mestrado Profissional em Educação trouxe relevantes contribuições à minha trajetória acadêmica e profissional, pois agregou conhecimento científico, proporcionou importantes discussões atuais sobre educação e explicitou percursos possíveis para avanços nas demandas docentes.

Por meio das disciplinas, tive oportunidade de buscar e ter acesso a autores que abordam temas importantes para o embasamento da prática docente, assim como de conhecer os caminhos da pesquisa em educação, o que me proporcionou um sólido conhecimento para a organização do texto científico, além de viabilizar processos de publicação de diversos trabalhos nos congressos e revistas científicas.

Os professores com formação adequada e relacionamento amistoso criaram uma atmosfera favorável ao aprendizado e imersão no mundo científico. A metodologia mobilizada proporcionou a participação ativa de

minha turma, pois reuniu métodos e técnicas participativos, dinâmicos e instigadores. Com essa infinidade de vantagens, sem dúvidas, o Mestrado Profissional em Educação do Unasp foi minha melhor escolha.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. p. 7–17. São Paulo: Cortez, 1985.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. 96 p.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2009.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. Nova série, v. 4, n. 2, 2015.

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A.; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 286-311, 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Jan-Abr, nº 13 (3): 5-24, 2000.

Capítulo 10



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Cynthia Caciéle Fregne Matusaiki

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

EU E O TEMA

Minha formação profissional é na área da Educação, com formações em Letras, Educação Artística e Pedagogia, porém, minhas escolhas profissionais me conduziram à área da formação docente. Meu interesse pelo Mestrado Profissional em Educação foi consequência da busca pelo aprimoramento profissional. Por isso, após muitas pesquisas, estudos financeiros e logísticos, encontrei o programa no Unasp e vi a oportunidade de concretizar esse sonho. Após algumas pesquisas relacionadas ao programa, observei que ele se encaixava com minha expectativa e possibilidades.

Meu objetivo como professora sempre foi transformar o aprendizado e auxiliar colegas de profissão a se apaixonar pela educação, assim como sou apaixonada. Por isso, me empenhei em desenvolver pesquisas na área de educação, especialmente para a formação docente. A escolha do tema de pesquisa levou em conta esse objetivo, ligado ao contexto social em meio à pandemia e o uso de recursos tecnológicos para a construção e execução das aulas. Assim, percebi a carência de um estudo que tratasse da atual situação do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino, essencialmente para a formação docente diante do cenário de mudanças pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O tema de pesquisa foi o estudo da BNCC, desafios no contexto da Educação Infantil e o uso de Tecnologias Educacionais para formação docente, tendo como foco a

ideia de desenvolver um canal no *Youtube* como instrumento formativo para o professor e o uso das tecnologias no ambiente escolar.

A mudança dos paradigmas educacionais é praticamente inevitável e diante desse cenário, o professor passa a ter um papel fundamental, o de mediador do conhecimento. Para tal, ele deve estar alinhado com as novas práticas didático-pedagógicas, aprimorando técnicas e explorando a cultura digital que hoje se faz presente, de maneira efetiva, no ambiente escolar. A sala de aula já não é mais a mesma e os professores não devem atuar da mesma forma como há dez anos. Ao promover a tecnologia como uma ferramenta educacional, integrando-a com a BNCC, o educador deve estar preparado para mudanças educacionais.

A PESQUISA

A partir de 2017, com a vigência da BNCC, houve a necessidade de formações e estudos para os educadores visando a compreensão das mudanças ocorridas no cenário educacional. Embora houvesse o prazo até o ano de 2018 para real implantação, foi a partir de 2020 que, em meio ao contexto de pandemia, os professores necessitaram adaptar suas aulas e propostas metodológicas de acordo com o documento. Para agravar esse processo e devido a necessidade de isolamento social, a implantação do modelo remoto de ensino foi uma alternativa considerada e aplicada nos ambientes escolares.

Assim temos, professores necessitando de formação e conhecimento sobre a BNCC, o uso de tecnologias digitais devido a pandemia e novas propostas para a educação infantil organizadas por campos de experiências. Nesse sentido, os objetivos de pesquisa foram: discutir a aplicação da BNCC, os eixos norteadores da educação infantil, seus campos de experiências e as tecnologias digitais para esta etapa da educação básica, de modo a aprofundar o conhecimento sobre o ensino híbrido/TIC/TDIC, ensino remoto e as novas tendências educacionais para o Brasil explorando aspectos como criatividade e metodologias diversificadas. Como resultados desse estudo, além da discussão sobre a temática proposta, foi criado um Canal no *Youtube* com a formação sobre a BNCC para a Educação Infantil, que já está gerando *corpus* de dados para serem futuramente analisados, além de apresentar até o momento de finalização desta dissertação uma média de 22 likes e 143 visualizações das videoaulas disponibilizadas.

Falar sobre BNCC hoje, é encontrar uma proposta didático-pedagógica completa para o trabalho em todas as etapas da educação básica nacional. É uma organização integrada de currículo que retoma eixos estruturantes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (RCNEI), assegurando uma qualidade no ensino e direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Na Educação Infantil, temos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e

conhecer-se) e campos de experiências nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver (O eu, o outro e nós; Corpo, gestões e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações). Dentro de cada campo de experiência são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária, organizados em três grupos: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. É importante ressaltar que toda proposta didático-pedagógica para a educação infantil partirá de uma vivência onde a investigação, observação e hipóteses se fazem necessárias para a elaboração de conclusões e aquisição das aprendizagens. Ou seja, considerar a criança como o protagonista do seu processo de aprendizado estimulando a busca por saberes.

Na concepção Walloniana, infantil é sinônimo de lúdico, ou seja, o ato ou a ação individual, livre, coletiva ou regrada que a criança realiza. No entanto, quando se busca compreender o significado atribuído por educadores sobre o brincar, há um destaque para que este seja algo prazeroso e quase nunca livre. Parece que as brincadeiras necessitam de uma autorização, uma imposição de atividades para que possam ser consideradas prazerosas em que são estabelecidas por convites para participar de uma brincadeira em que realmente se apresentam como uma convocação e não prevê recusa.

A compreensão adequada do lúdico supõe, como quase tudo aquilo que se refere à infância, “uma etapa da vida humana marcada pelo *devoir* acelerado” (Kishimoto, 2019, p. 114). Ou seja, toda motricidade infantil é lúdica, marcada por uma expressividade que supera de longe

a instrumentalidade. Nesse sentido, ao observar as estruturas fundantes da educação infantil, percebe-se um equilíbrio diante das propostas inseridas, construindo possibilidades de significação e ressignificação sobre si, o outro e o mundo que o rodeia.

Kishimoto (2019, p. 142) reflete sobre o pensamento de Bruner (1983, 1978 *apud* Kishimoto, 2019) que infere sobre a relação entre o brincar, a aquisição de regras e o desenvolvimento da linguagem onde, considerando brincadeiras como esconde-esconde, há uma estimulação do desenvolvimento cognitivo, linguagem e solução de problemas. “ao propor o lúdico para ensinar crianças de diferentes idades, Bruner (1983) concebe-o como forma de exploração, estratégia que leva ao pensamento divergente, por ser pouco opressora e estimuladora de criatividade”.

É inegável que o uso de tecnologias hoje, faz parte do contexto escolar e familiar de nossas crianças. Essas ferramentas vêm se apresentando como meio positivo para auxiliar no desenvolvimento infantil e o professor se torna um elemento fundamental neste processo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definem tecnologia como instrumento capaz de aumentar a motivação dos alunos, além de desafiá-los. No entanto, se a proposta de trabalho não for interessante, a motivação se desfaz rapidamente. Assim, a instituição escola vem se caracterizar como aquela que proporciona a educação a todos, possibilitando as habilidades de criar, construir, exercitar senso crítico, formular e reformular hipóteses e opiniões, além de ser a base dos conhecimentos científicos do indivíduo. No entanto, para que ocorra a tão sonhada educação para todos, neste momento as tecnologias

digitais devem ser inseridas, e softwares educacionais utilizados como ferramentas de ensino.

Tecnologias educacionais, aprendizagem e mediação tecnológica são as palavras que regem atualmente a educação brasileira. Estes conceitos sempre estiveram presentes em reuniões pedagógicas e formações continuadas, no entanto, hoje, as polêmicas sobre usar ou não tecnologias, ficaram no passado. Grandes desafios foram superados e as reflexões deram espaço ao entendimento do real papel do professor no processo de aprendizagem: mediador.

Moran, Masetto e Behrens (2013), apontam que o trabalho com tecnologias proporciona uma educação motivadora com transmissão de informações, conhecimentos, experiências e técnicas, o que favorece todos os participantes do processo. São estratégias distintas que respondem a diversidade em sala de aula, bem como o respeito a ritmos individuais do processo de aprendizagem. Portanto, é considerado indispensável que na formação inicial, o professor tenha uma familiarização com as tecnologias educacionais e que, possa adquirir conhecimentos específicos para sua aplicação nas práticas cotidianas.

Este trabalho no aspecto metodológico foi realizado através de revisão da literatura para construção dos capítulos e uma revisão da literatura sobre a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil, que se caracteriza por sumarizar e analisar o conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado, permitindo conclusões que articulem os resultados obtidos (Souza; Silva; Carvalho, 2010). A análise de conteúdo exposto no documento e abordado durante a proposta

formativa, construída como objeto de pesquisa, visa uma construção reflexiva sobre a aplicação e os objetivos estabelecidos para a educação infantil, possibilitando a recepção de mensagens por meio de videoaulas.

O trabalho foi dividido em etapas constituindo-se de leituras e seleção de materiais para elaboração dos materiais e slides de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, com ênfase na Educação Infantil e seus campos de experiências, artigos e revisões bibliográficas, averiguando-se havia conexões com as propostas da BNCC para este segmento e de que forma as tecnologias educacionais estavam sendo utilizadas. Foram elaborados roteiros e falas para posteriores gravações a fim de responder às defasagens docentes, com conteúdos específicos para Educação Infantil, apresentando primeiramente o documento em questão, sua estrutura, embasamento legal e competências gerais para a educação básica e educação infantil. Após esse primeiro momento de embasamento teórico e legal, foram apontados direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a estrutura dos códigos alfanuméricos e os campos de experiência, sendo elencados elencando objetivos de aprendizagem e divididos por grupos e faixa etária. Concluindo a construção dos materiais e gravação dos vídeos, estes foram disponibilizados através da plataforma *Youtube*.

Por fim, foram gravadas um conjunto de seis videoaulas sobre a BNCC, disponibilizadas na plataforma *Youtube*, no canal “Arte Educação Prof. Cinthia”, realizando uma percepção e reflexão detalhada do documento com ênfase no trabalho de suas competências e habilidades, os campos de experiência na Educação Infantil, seus eixos norteadores e demais aspectos relevantes para o contexto infantil de aprendizagem.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O conteúdo das disciplinas do Mestrado Profissional em Educação me forneceu uma base sólida de conhecimentos, promovendo a observação, reflexão e análise dos aspectos relevantes e atuais, além de incentivo à pesquisa, leitura e desenvolvimento de projetos acerca de nossa realidade. As estratégias metodológicas desenvolvidas, mesmo diante do cenário de pandemia, utilizou metodologias ativas, salas de aula invertida e estimulou o contato com diversas ferramentas educacionais.

Considero que, mesmo à distância, a relação entre professores e alunos durante o curso foram muito positivas. Houve um incentivo à produção e participação em grupos de pesquisa, debatendo e discutindo aspectos pertinentes e que fazem a diferença nas instituições de ensino ao qual estamos inseridos.

A pesquisa feita para a elaboração da dissertação e do produto final utilizou das TDIC e pôde contribuir de forma significativa para a ampliação da capacidade de enxergar a educação como um processo transformador e em constante movimento, o que exige melhoras constantes. Como resultado, espero poder contribuir com a comunidade educadora, compartilhando ideias sobre a BNCC e ferramentas facilitadoras com colegas. Minha meta é continuar produzindo e utilizando tecnologias educacionais como instrumento transformador, além de auxiliar outros colegas nessa missão tão linda que é ensinar.

REFERÊNCIAS

BRASIL.; DESPORTO., Ministério da Educação e do; FUNDAMENTAL., Secretaria de Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto**, [S. l.: s. n.]p. 103.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª A 4ª série)**. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL.; MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2013. [S. l.: s. n.]. E-book. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192

BRASIL; EDUCAÇÃO, Ministério da. Base Nacional Comum Curricular. Os desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a expectativa de que ela diminua as desigualdades educacionais estão em debate nesta entrevista exclusiva com um dos relatores do Parecer que levou à sua instituição como norma para a Educação Básica de todo o País. **Boletim Técnico do Senac**, Seção 1, p. 600. Disponível em: <https://doi.org/10.26849/bts.v44i1.664>

BRUNER, J. S. **O processo da Educação**. traduzido por Lólio Lourenço de Oliveira. 7 ed, São Paulo: Nacional, 1978.

BRUNER, J. S. **Uma Nova Teoria de Aprendizagem**. 2 ed. Bloch: São Paulo, 1973.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas/SP: Papirus, 2013. *E-book*.

SOUZA, M. T. de SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão Integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 102–106, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>.

Capítulo 11



PROPAGANDA E PROPAGAÇÃO: AS ESCOLAS CONFSSIONAIS NO MERCADO EDUCACIONAL

Carlos César Figueiredo Junior

Capítulo produzido sob a orientação da Prof. Dr. Milton Luiz Torres

POR QUE O MESTRADO?

Quando criança, sempre participei das brincadeiras de minha irmã, que simulava uma sala de aula onde eu, juntamente com suas bonecas e pelúcias, formávamos uma turma de alfabetização. Essa brincadeira despreziosa teve grande influência na opção profissional de minha irmã que, ainda no Ensino Médio, cursou Magistério e, posteriormente, o Ensino Superior em Pedagogia, tornando-se uma professora de excelência na Educação Infantil.

Na adolescência, migrei para o Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), campus Engenheiro Coelho, a fim de concluir o Ensino Médio, ainda sem uma definição de carreira a seguir. Fui morar com meu irmão, que havia feito o vestibular para Teologia, mas cursava Pedagogia enquanto aguardava a classificação na lista de espera. Mesmo depois de surgir a oportunidade para cursar teologia, ele optou por concluir a pedagogia, iniciando sua carreira na educação.

Nesse contexto, considerei várias opções para o vestibular e acabei optando por Educação Física e Pedagogia, talvez pelas influências que tive e por acompanhar a trajetória de meus irmãos. Os cursos eram para a mesma instituição, o Unasp, mas oferecidos em *campus* diferentes. Após várias considerações, optei por Pedagogia. Identifiquei-me com o curso e me encontrei na profissão ao iniciar o período de estágios e, depois, no ambiente de trabalho, exercendo funções administrativas e, posteriormente, em sala de aula no ensino técnico de Nível Médio.

Em 2007, conclui a graduação em Pedagogia e iniciei minha trajetória na Rede Adventista de Educação, exercendo a função de vice-diretor. O desafio era aplicar o que aprendi na rotina diária de um colégio. Sempre tive como objetivo retomar os estudos para aprimorar o conhecimento e práticas, agregando mais nas ações da instituição. Após algumas tentativas de ingresso em mestrados de outras instituições, surgiu a oportunidade do Unasp. A proposta do curso, alinhada com a instituição em que trabalho, e seu desenvolvimento, compatível com minhas atividades profissionais, foram bem-recebidas por mim.

A escolha do tema ocorreu devido aos desafios encontrados durante os anos em que atuo como administrador escolar, sobretudo no que diz respeito à manutenção e captação de alunos considerando a instituição que trabalho por ser confessional e propagar o ensino de princípios e valores. Lewis (1944 [2017]), por exemplo, defende valores universais como amor, altruísmo, caridade e justiça, que ele considera imprescindíveis para as relações humanas. Tais valores estariam relacionados, portanto, com o respeito às pessoas, e seriam a base de preceitos como não cobiçar o bem do próximo, não matar e não roubar, entre outros.

Nesse contexto, as instituições confessionais de ensino são desafiadas a preservar sua identidade religiosa e, ao mesmo tempo, acompanhar as tendências de um mercado cada vez mais competitivo. Pergunta-se, portanto, que estratégia permitiria às instituições confessionais a possibilidade de investir em sua confessionalidade como diferencial no mercado? A resposta é que as instituições confessionais de ensino podem preservar sua identidade confessional e, justamente

por isso, conseguir sobreviver às tendências de um mercado cada vez mais competitivo. Sendo assim, propomos aqui uma estratégia de manutenção da identidade confessional das instituições de ensino como diferencial competitivo no mercado: a ênfase em valores.

Despertei o interesse em estudar e analisar sobre como utilizar os diferenciais da instituição em que atuo para melhorar os índices e alcançar excelência no processo de matrícula. Como a proposta está ligada de alguma forma a área de atuação do professor Dr. Milton Torres, tive o privilégio de ser seu orientando e mesmo com diversas dificuldades encontradas devido às transferências de cidade que passei e adaptações a novas realidades de trabalho, não é fácil o processo de trabalhar e estudar, ainda mais com mudanças. Ainda assim, conseguimos avançar com a proposta de pesquisa, delimitar os objetos de estudo e demais processos metodológicos e de análise de dados.

Isso nos evidenciou que, para estabelecer a credibilidade da instituição, há a necessidade de se construírem relacionamentos de confiança com os alunos, o que vai além do ensino e aprendizagem. Atendendo à necessidade do aluno no âmbito pessoal, o professor o auxilia não apenas para a carreira profissional, mas também para a vida, contribuindo diretamente para sua formação integral. Criase, assim, uma marca inesquecível que, muito provavelmente, vai ser compartilhada com familiares, amigos e conhecidos.

Como resultado das pesquisas, é possível afirmar que uma campanha adequada de promoção das matrículas em uma escola confessional pode enfatizar, como seu diferencial, a educação em

valores. Com isso, a escola não apenas se posiciona de forma singular no mercado educacional, mas ainda fortalece sua própria missão e seu caráter confessional. Finalizamos nossa pesquisa através da sugestão do professor Milton, com um produto propondo uma campanha de marketing digital utilizando projetos e datas comemorativas do colégio.

A PESQUISA

Esta pesquisa produziu um *corpus* formado pelas postagens das campanhas de marketing de algumas escolas confessionais da cidade de Bauru, no estado de São Paulo, e pelas postagens de um “grupo-controle” constituído por escolas seculares da mesma cidade. Para isso, selecionaram-se, ao todo, seis escolas, que formaram a população sob estudo: (1) a Escola Adventista de Bauru, (2) o Colégio São José, (3) o Colégio Batista Brasileiro, (4) o Colégio Anglo, (5) o Colégio Rembrandt COC e (6) o Colégio Preve-Objetivo.

O objetivo da pesquisa foi, então, propor um modelo de campanha de matrícula com ênfase em valores e que pudesse ajudar as instituições confessionais de ensino a serem referência no mercado, em termos qualitativos, por meio de sua ênfase na confessionalidade. Para que o objetivo geral fosse atingido, pretenderam-se alcançar três objetivos subsidiários: (1) refletir sobre a importância do ensino de valores para a formação do indivíduo; (2) descrever brevemente a tensão entre propaganda e propagação; (3) analisar as postagens das campanhas

de matrícula de três escolas confessionais e, a título de comparação, as postagens das campanhas de matrícula de três escolas não confessionais.

O método de Bardin (2011) surgiu da necessidade de analisar documentos e comunicações de guerra. Depois disso, por volta dos anos 1950 e 1960, o campo metodológico exigiu um alargamento de seu uso técnico principalmente para lidar com o predomínio de certos fenômenos naquela época, como resultado do desenvolvimento da computação, da linguística e da comunicação não verbal, especialmente em termos da distinção dos conteúdos políticos, jornalísticos, românticos, epistolográficos e oficiais (Mesquita, 1997, p. 160).

Para Bardin (2011, p. 9), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos em um método que pode ser aplicado a um “conteúdo ou continente”. Suas funções e aplicações incluem o propósito heurístico, isto é, a tentativa de enriquecer a “administração da prova” para verificar se o dado coletado é ou não verdadeiro (Bardin, 2011, p. 28). De acordo com Bardin (2011, p. 95), existem três etapas a serem seguidas para o desenvolvimento do método de análise de conteúdo:

- *Organização*, que envolve a coleta de dados ou informações para avaliar o que será necessário analisar ou não. No caso da análise de documentos, é preciso identificar, nessa fase, aqueles que são relevantes;
- *Codificação*, que envolve dois conceitos básicos, o primeiro definido como unidade de registro por indicar o objeto de

análise e o segundo definido como contexto por indicar a situação na qual ocorre a unidade de registro;

- *Categorização*, que é a etapa em que os dados são juntados e categorizados de acordo com a proposta de quais são os conteúdos sob análise, para que exista um padrão de análise em um processo de caráter científico.

Bardin (2011, p. 9) declara que, quando se faz análise de conteúdo, age-se como um “espião”, alguém que investiga. Essa investigação tem a principal função de descobrir o que está implícito no texto analisado. Para o desenvolvimento desta pesquisa, a análise de conteúdo buscou as características propostas por Bardin (2011, p. 23): homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade e pertinência.

De acordo com Moraes (1999, p. 11), a coleta dos dados e sua organização devem ser fundamentados em um critério único de classificação, fazendo com que a estrutura se mantenha, portanto, homogênea. Não é considerada homogeneidade a mera unificação de dados, mas a padronização e uma vertente de critérios únicos durante toda a coleta dos dados para a pesquisa (Santos, 2012, p. 385). Assim, a estrutura dos níveis de análise não deve interferir na homogeneidade de critérios (Moraes, 1999, p. 11).

Quanto à exaustividade ou inclusividade, Bardin (2011, p. 36) segue a premissa de que é preciso explorar completamente a análise de todos os textos apresentados na pesquisa a fim de esgotá-la, seja em elementos

comunicacionais, de acervo ou da coleção de materiais (Alvares, 2015, p. 17). Essa exaustividade nos dados e na comunicação entre eles faz parte dos objetivos da análise, efetivando os conteúdos significativos para o estudo. Trata-se, portanto, de um princípio fundamental: nenhum dado pode ficar sem classificação ou sem consideração (Moraes, 1999, p. 10).

Além disso, Moraes (1999, p. 9) apresenta a pertinência como um elemento de síntese entre o que deve realmente ser considerado ou validado para a consulta dos dados, ou seja, os elementos justos para a análise em si. Assim, há a necessidade de certa adequação aos “objetivos da análise, à natureza do material [...] e às questões [...] da pesquisa” (Moraes, 1999, p. 9).

A sequência de etapas seguidas nesta pesquisa de análise de conteúdo incluiu: (1) a pré-análise, (2) a exploração do material, e (3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A etapa de pré-análise foi a fase da organização, na qual sistematizamos todo o processo de análise dos dados. Nesse momento, planejamos os procedimentos mais adequados de acordo com a realidade da pesquisa, conforme recomendado por Bardin (2011, p. 95). Nessa etapa, cumprimos três missões: escolhemos os documentos que foram submetidos à análise, formulamos as hipóteses e os objetivos, e elaboramos os indicadores que fundamentaram a interpretação final. Para cada instituição selecionada, coletamos informações e banners compartilhados em seus sites e mídias sociais, com o propósito de organizar, codificar e categorizar os dados coletados no período de campanha de matrículas.

Na pré-análise, Bardin (2011, p. 96) recomenda a exploração sistemática dos documentos pela leitura flutuante, a escolha documental,

a formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, e a preparação do material. Ao seguir essas recomendações, o objetivo foi organizar e sistematizar a investigação documental, conforme propõe Bardin (2011, p. 95-96).

A leitura flutuante do material possibilitou um contato inicial com o tema selecionado e permitiu a imersão nele, bem como a abertura para impressões por ele suscitadas. A leitura constante sobre a temática ajudou naturalmente a afunilar o processo a partir do conhecimento adquirido, o que possibilitou a elaboração de hipóteses emergentes a partir das proposições apresentadas nos documentos analisados (Bardin, 2011, p. 96).

A escolha dos documentos possibilitou a entrada no universo do tema e levou à constituição do *corpus*, isto é, “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2011, p. 96). De forma sintética, as regras da escolha dos documentos seguiram a proposta de Alvares (2015, p. 17-20), que mencionamos anteriormente.

A análise de conteúdo se mostrou útil aos propósitos da pesquisa e conferiu objetividade à interpretação dos dados, como fica evidente a partir da análise que também descreve o processo não mais com a preocupação epistemológica, mas com os próprios dados e sua relevância para o tema sob estudo.

A pesquisa contou com as seguintes etapas:

- *Levantamento de dados* sobre as campanhas de marketing utilizadas por cada um dos colégios da população sob estudo, no período de setembro de 2021 a março de 2022;
- *Análise comparativa* da proposta das campanhas de marketing e matrícula dos colégios selecionados, por meio da assim-chamada análise de conteúdo proposta por Bardin (2011 [1977]);
- *Aplicação dos resultados* da análise a fim de elencar aspectos que contribuam para que o gestor de uma escola confessional a auxilie na prática da educação em valores.

Considerando, além disto, o contexto atual de menosprezo aos valores, Knight (2017, p. 55) afirma que “a perspectiva cristã sobre essas questões axiológicas como ética e estética representa uma contribuição essencial”. De fato, os valores são uma importante base do ensino confessional. No caso da educação adventista, por exemplo, Knight (2017, p. 56) considera que sua existência “não é acidental” e tem a própria finalidade de transmitir os valores cristãos. Como a prática e a propagação dos valores cristãos são muito importantes para as escolas confessionais, este estudo procura refletir sobre a possibilidade de as instituições confessionais de ensino se tornarem referência no mercado, em termos qualitativos, devido à ênfase em valores educacionais que ressaltem sua confessionalidade.

Lewis (1944 [2017]), por exemplo, trata do tema da educação e defende valores universais como amor, altruísmo, caridade e justiça, que ele considera imprescindíveis para as relações humanas, que englobariam aspectos como a lei de benevolência geral, a lei de benevolência especial, deveres para com os parentes, mais velhos e ancestrais, deveres para com os filhos e a posteridade, a lei da justiça, a lei da boa-fé e da veracidade, a lei da misericórdia e a lei da magnanimidade. Todos esses valores e leis estariam relacionados, portanto, com o respeito às pessoas, e seriam a base de preceitos como não cobiçar o bem do próximo, não matar e não roubar, entre outros. Esses valores e preceitos seriam universais devido a sua aplicação geral até a contextos pouco prováveis, com o que concordaria Kierkegaard (2003, p. 75).

As instituições confessionais de ensino são desafiadas, portanto, a preservar sua identidade confessional e, ao mesmo tempo, acompanhar as tendências de um mercado cada vez mais competitivo. Perguntou-se, portanto, que estratégia permitiria às instituições confessionais a possibilidade de investir em sua confessionalidade como diferencial no mercado? Levando em consideração a importância de as instituições de ensino confessionais promoverem seus valores e continuarem se destacando em relação às outras instituições, a motivação para este estudo foi a ideia de conceber uma campanha de matrícula que pudesse funcionar como estratégia para que as instituições de ensino confessionais pudessem investir em sua confessionalidade como diferencial no mercado.

A premissa que norteou a pesquisa foi a ideia de que as instituições confessionais de ensino sejam ou se tornem, em termos qualitativos,

referência no mercado justamente por evidenciar sua confessionalidade. Por isso, levantamos a hipótese de que seria possível criar uma campanha de matrícula com ênfase em valores desde que a campanha de matrícula contribuísse, de forma essencial, para a preservação da identidade confessional e para a manutenção da instituição competitivamente no mercado educacional.

O inventário de valores proposto por Edwards (2005, p. 161-162), fornece o que consideramos como base adequada e representativa do universo dos principais valores que uma escola, mesmo uma escola não confessional, deveria promover em seu ensino. Apesar de ser uma boa classificação, sua enunciação é muito extensa. Por essa razão, optamos por dar aos valores da classificação de Edwards (2005) rótulos mais sintéticos, de acordo com a proposta de Martins (2020, p. 64), que resume cada um dos quinze valores propostos em uma única palavra.

Decidimos, portanto, usar essas quinze palavras como se fossem as assim chamadas “palavras indutoras” propostas por Bardin (1977, p. 52) como “estímulos” para obter o que se convencionou chamar de “respostas induzidas”. Obviamente, no caso de Bardin, a autora tinha em mente as entrevistas que o pesquisador deveria realizar a fim de coletar os dados para análise. No nosso caso, não houve entrevistas. Aplicamos, portanto, a análise de conteúdo a uma situação atípica: o exame de postagens, na internet, durante a campanha de matrículas das instituições sob estudo.

Foi durante essa etapa da pesquisa que nos demos conta de que seria necessário buscar essas palavras em trabalhos anteriores que já tivessem sistematizado um processo que pudesse ser usado, de forma análoga,

numa análise de conteúdo que prescindisse de entrevistas. Para esse fim, nos valem, conforme explicado, das pesquisas de Edwards (2005), que nos forneceu o acervo de valores pelos quais nos interessaríamos, e a de Martins (2020), que nos ajudou a identificar as palavras indutoras que facilitassem nosso olhar para esses valores no contexto da campanha de matrículas das escolas sob estudo.

Na segunda fase da pré-análise, escolhemos cinco índices de referenciamento. Tratou-se de outra adaptação da metodologia em virtude de termos optado por não usar entrevistas. Bardin (1977, p. 100) sugere que o índice pode ser, por exemplo, “a menção explícita de um tema numa mensagem”, sendo que o tema “possui tanto mais importância para o locutor, quanto mais frequentemente é repetido”. Portanto, neste caso, a adaptação foi de menor vulto. Simplesmente buscamos os cinco termos mais empregados nas postagens e os tratamos como tais. No caso da presente pesquisa, os cinco índices que predominaram em nossa pré-análise das postagens das escolas confessionais e não confessionais foram: educação, acolhimento, criatividade, protagonismo e matrícula.

Por fim, nossa pré-análise foi concluída com a decisão de computar a frequência de engajamento, conforme definido anteriormente, como regra de contagem. Para as categorias, elegemos subtítulos que pudessem, de certa forma, repercutir aspectos de cada dimensão. Assim, por exemplo, para a dimensão “Razão”, poderíamos eleger categorias como “evidência” e “argumento racional”, entre outras. Com base nas categorias nomeadas em função da ocorrência e da frequência de certos grupos de falas, aqui denominadas de “descrições”, analisamos, a seguir, o conteúdo das vinte

dimensões selecionadas, na pré-análise, a partir do engajamento em função do universo delimitado pelas palavras indutoras e índices. Os parâmetros de inserção das falas contemplam a inserção das informações e reações do público-alvo às postagens realizadas nas respectivas campanhas de matrícula, conforme explicado anteriormente.

A título de conclusão da análise, dividimos o nosso *corpus* em dois grupos: o grupo de dimensões com base em quinze “palavras indutoras” que se originaram nos valores reconhecidos pela literatura como mais pertinentes ao universo educacional e o grupo das “palavras-índices” que se originaram da contagem dos cinco termos mais frequentes nas postagens das respectivas campanhas de matrícula.

No caso das palavras indutoras, as escolas tiveram representações desiguais em relação à promoção dos principais valores educacionais propostos pela literatura. Dentre as “palavras indutoras”, o valor que mais recebeu postagens foi o valor da “razão” ou “racionalidade”, que contou com sete descrições. Alguns valores não foram contemplados nas campanhas de matrícula: “altruísmo”, “determinação” e “autodisciplina”. O valor que foi o objeto de mais engajamentos foi também o da “razão” ou “racionalidade”, com 68 casos. Isso mostra que, quanto mais as escolas optarem por fazer descrições sobre os valores, mais chances esses valores têm de provocar engajamentos. Desta forma, a escola não apenas atinge o seu objetivo de engajar o público-alvo, mas ainda promove seus próprios valores de forma eficaz.

Em suas campanhas de matrículas, as escolas confessionais fizeram 19 postagens em que mencionaram os valores propostos pela literatura

como essenciais ao processo educacional. Esse número cai para 13, no caso das escolas não confessionais, o que representa apenas 68,4% das postagens em relação às escolas confessionais. As escolas confessionais fizeram postagens sobre três valores que não apareceram nas postagens das escolas não confessionais: abertura (1), flexibilidade (2) e empreendedorismo (1). Da mesma forma, as escolas não confessionais postaram sobre dois valores que não foram contemplados pelas escolas confessionais: consideração (1) e responsabilidade (1).

A campanha de matrículas da escola 2 foi a que mais mencionou valores diferentes, o que ocorreu com oito valores. Entre os *comparanda*, o *comparandum* 2 mencionou sete valores diferentes. Isso mostra que a preocupação das escolas confessionais não difere, de forma significativa, da mesma preocupação demonstrada pelas escolas não confessionais. A escola 3 foi a que postou sobre menos valores: apenas um. Esse dado é inferior às duas postagens dos *comparanda* 1 e 3, que fizeram postagens pelo menos sobre dois valores. A escola 1 fez postagens sobre seis valores diferentes, um número inferior ao do *comparandum* 2.

Portanto, pode-se dizer que as campanhas da escola 2 e do *comparandum* 2 foram os que mais se preocuparam com a divulgação de valores, enquanto a escola 3 e o *comparandum* 3 foram os que menos se preocuparam com a divulgação de valores durante suas campanhas de matrícula. Ao todo, ocorreram 32 postagens que continham referências aos valores educacionais propostos como essenciais pela literatura. Essas postagens provocaram 297 engajamentos durante as respectivas campanhas de matrícula. Trata-se, portanto, de uma média de 9,2 engajamentos por

postagem, o que confirma a alta apreciação que o público-alvo confere à divulgação dos valores de uma escola durante o processo de matrícula.

A seguir, identificamos que os índices que tiveram a quantidade maior de ocorrência nas postagens foram, na seguinte ordem: “matrícula”, 60 vezes; “educação”, 56 vezes; “acolhimento”, 12 vezes; “criatividade”, 7 vezes; e “protagonismo”, 6 vezes. Informações “neutras”, uma vez que alguns dos índices não se referem a valores, como, por exemplo, é o caso dos índices “matrícula” e “acolhimento”. Por sua vez, os índices “criatividade” e “protagonismo” podem se conectar, de alguma forma, a valores como “inovação” e “autonomia”. O índice “educação” é excessivamente geral e, por essa razão, não oferece muitos subsídios para nossa análise. Assim como ocorreu com as postagens, analisamos os engajamentos, ou seja, a quantidade de vezes em que houve interação do público-alvo com a postagem.

Em geral, os índices que apresentaram maior quantidade de engajamentos nas postagens em que apareceram foram, em sequência: “educação”, 804 vezes; “matrícula”, 496 vezes; “acolhimento”, 295 vezes; “protagonismo”, 38 vezes; e “criatividade”, 37 vezes. Como se percebe, os índices com descrições mais genéricas como “educação” e “matrícula” receberam mais engajamentos do que os índices mais pertinentes aos valores como “protagonismo” e “criatividade”. Isso pode refletir o fato de que o público-alvo ainda não aprecie a importância de que cada escola apresente os valores que defende antes de que os pais e responsáveis considerem fazer a matrícula de seus filhos. Por isso, uma campanha de matrícula que fortaleça uma visão de valores deve também ser educativa quanto a sua importância para uma decisão equilibrada quanto às matrículas.

CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A proposta do Mestrado Profissional em Educação do Unasp me surpreendeu positivamente em relação ao conteúdo das disciplinas, preparo da equipe docente e metodologia de pesquisa que nos capacitou para analisar com profundidade temas e propostas da educação atual e provocou debates e trabalhos relacionados à prática educacional, permitindo o desenvolvimento de projetos de qualidade e possibilitando nosso crescimento intelectual.

As estratégias metodológicas desenvolvidas e aplicadas pelos professores durante o curso foram muito positivas, pois proporcionaram a nós, além do crescimento intelectual, construir novas percepções através das trocas de informações e contribuição dos docentes e colegas compartilhando suas vivências e experiências. Isto só foi possível devido a excelente relação interpessoal construída entre alunos e professores, que participaram de momentos especiais de estudo e aprendizagem, além de momentos simples ao dividirmos mesa nas refeições e rodas de conversas informais. Comentários e sugestões que auxiliaram nas ideias e elaboração do trabalho.

Quanto à pesquisa, a oportunidade de compartilhar e trocar ideias tornou possível uma visão de elaborar um produto utilizando imagens a fim de explorar mais os valores e serem educativas, utilizar as postagens com objetivo de ajudar a criar um relacionamento com o público-alvo,

tornando possível uma cultura de engajamento que fidelize e promova os valores que permeiam o plano pedagógico da instituição, mesmo que a marca e a intenção de captação de alunos da escola não apareçam, de forma explícita, para o público-alvo em cada postagem.

Agora posso compartilhar com os colegas de profissão as ideias de como maximizar o uso de ferramentas digitais facilitadoras no processo de matrículas, tanto na retenção quanto na captação de alunos, além das experiências dos colegas mestrandos e suas vivências que podem contribuir muito no olhar do gestor educacional.

Como resultado desta experiência, espero poder contribuir também para que os professores e alunos tenham mais preparo e motivação para prosseguir com os estudos e aprendizados em suas trajetórias acadêmicas. Espero também continuar com minha trajetória de desenvolvimento, buscando novas ferramentas para desenvolvimento pessoal e profissional, mas também para compartilhar e auxiliar nas áreas possíveis por onde passar.

REFERÊNCIAS

ALVARES, L. **Análise do conteúdo e a análise documental**. Powerpoint de aula proferida na UnB. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/3uyZhca>>. Acesso em: 11 maio 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

KIERKEGAARD, S. **As obras do amor**. Petrópolis: Vozes, 2003

KNIGHT, G. R. **Educando para a eternidade**: uma filosofia adventista de educação. Tatuí, SP: CPB, 2017.

LEWIS, C. S. **A abolição do homem**. Tradução: Gabriele Greggersen. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

MESQUITA, R. M. Comunicação não-verbal: relevância na atuação profissional. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 155-163, jul./dez. 1997.

SANTOS, F. M. D. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 6, n. 1, p. 383-387, maio 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3vZIGyK>>. Acesso em: 11 maio 2021.

Capítulo 12



A EDUCAÇÃO EM VALORES PARA A GERAÇÃO Z: ESTUDO DE CASO DA REDE ADVENTISTA DE ENSINO

Rogério Sorvillo Vieira

Capítulo produzido sob a orientação da Prof. Dr. Milton Luiz Torres

EU E O TEMA

Ser professor não foi algo planejado para minha carreira. Aconteceu de forma acidental, uma casualidade como quando se conhece alguém que, depois de uma rápida apresentação, a conversa flui e se descobre a afinidade. Um até breve e depois “outros encontros marcados” fazem com que você passe a admirar uma descoberta a ponto de se comprometer com ela - de certa forma por toda a vida.

O Mestrado Profissional em Educação (MPE) surgiu depois de alguns anos como professor no curso de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda do Centro Universitário de São Paulo (Unasp), campus Engenheiro Coelho. A oportunidade foi oferecida pela própria instituição. Além da vida acadêmica, o meu trabalho como publicitário cruzou com a educação na forma do desenvolvimento de campanhas de matrículas para a Rede Adventista de Ensino. Publicitar a rede exigia que eu estudasse suas bases filosóficas e seus fundamentos educacionais, o que despertou em mim uma profunda admiração pelo ofício de educar.

Por volta do ano de 2017, tive a oportunidade de ser convidado para participar do desenvolvimento de uma campanha educativa com a finalidade de despertar nos alunos da rede a compreensão e admiração por valores humanos. Já existia no Unasp um programa assim, mas, agora, o objetivo era atingir toda a rede no Brasil e América do Sul. Esse foi o passo decisivo para uma experiência rica e cheia de nuances que

ajudaram a confirmar minha identificação com a área da educação e, posteriormente, com o tema escolhido para a dissertação.

Foi no contexto da análise dos comportamentos dos alunos em sala de aula, o impacto da tecnologia em suas vidas e a mudança radical que ela passou a exercer no mecanismo relacional da sociedade, que a importância de fomentar a reflexão sobre valores humanos fez mais sentido para mim. Defini meu tema de trabalho no Mestrado Profissional em Educação do Unasp impulsionado por uma demanda de trabalho e pelo desejo de fluir de maneira mais competente na comunicação dos valores que a rede desejava comunicar para suas dezenas de milhares de alunos.

O foco foi a Geração Z, por ser a geração predominante com a qual eu lidava em sala de aula, e porque era a área que parecia estar sendo uma das mais impactadas, em termos de valores, pelas novas posturas geracionais diante da sociedade tradicional. Para mim,urgia uma luz sobre o tema para que professores pudessem continuar relevantes como formadores de cidadãos conscientes de suas escolhas e das consequências positivas ou negativas que elas poderiam propiciar em suas vidas. Daí derivou a abordagem da educação em valores para a Geração Z.

As gerações são rotuladas com as letras do alfabeto ou expressões que tentam dar a elas um sentido. O maior interesse recai atualmente na Geração Z, que compreende os nascidos entre 1995 e 2012 e que são qualificados como nativos digitais. Marcada profundamente pela internet e sua capacidade de oferecer acessibilidade a um universo infinito de dados, essa geração foi ainda impactada pelo surgimento dos

dispositivos móveis que lhe concederam conectividade em qualquer lugar. Tais tecnologias mudaram sua visão de mundo e suas relações sociais, fazendo com que conceitos, preceitos e regras fossem ponderados sob ótica muito mais independente, desafiadora e descomprometida.

O objetivo foi identificar alguns aspectos conceituais que possibilitassem uma melhor compreensão ética da educação em valores no contexto atual da Geração Z e a fundamentação de um plano mestre de desenvolvimento espiritual para uma interação propositiva com esses jovens. Isso se torna importante porque, no contexto da Geração Z, o conceito de valores está diretamente relacionado com suas experiências e desejos e isso remete ao que Fromm (1984, p. 100) denominou de “valores conscientes e ineficazes”, mais do que com os verdadeiros fundamentos do que caracteriza a humanidade em sua essência e que poderíamos denominar de “valores inconscientes e eficazes”. A definição de Fromm diz respeito ao fato de que se expressa como valor aquilo que é imposto por uma sociedade desumanizada, na qual as aparências e temas “importantes” do momento são ranqueados ao bel-prazer dos poderes econômicos no objetivo de ampliarem mercados. A despeito dos propósitos menos nobres do mercado, uma vez estimados e internalizados, esses valores “inconscientes e eficazes” contribuem para a autonomia do indivíduo em relação às conjunturas que o diminuem, projetando-o para a dimensão de uma consciência que entende que sua contribuição social requer o fortalecimento de sua consciência própria quanto ao respeito e importância do próximo apesar dos rótulos que possam ser sugeridos ou das pautas que lhe possam ser impostas.

Um choque entre valores estabelecidos e percepções próprias tem feito a Geração Z se tornar emocionalmente frágil. Segundo Rosa (2018),

No Brasil, 35% da geração Z alegam já ter sofrido depressão em alguma fase da vida - um número alarmante para crianças, adolescentes e jovens de vinte e poucos anos - e 57% dizem conhecer alguém da sua idade que sofre da doença, segundo uma pesquisa inédita da consultoria Consumoteca. Ao todo, 55% dos entrevistados se definem como “ansiosos” ou “muito ansiosos”.

A manifestação de depressão entre esses jovens acontece nos múltiplos lugares que frequentam e certamente integra o ambiente escolar. Contudo, a escola é muito mais do que um lugar onde os problemas pessoais exercem seu impacto. Bourdieu (2007, p. 207) afirma que “o que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns”.

Minha dissertação teve como eixo filosófico e conceitual o pensamento de Erich Fromm. Meu orientador, Dr. Milton Luiz Torres, propôs que eu focasse na obra de Fromm intitulada *A revolução da esperança: por uma tecnologia humanizada*. Fromm foi um homem que lidou com reflexões profundas da constituição do pensamento humano, sem deixar de contextualizá-lo em seu próprio momento. Como um observador que vê, anota, reflete e diagnostica, legou uma obra provocantemente direta, ao mesmo tempo que cheia de fé e esperança.

Falou do amor a ponto de ser chamado de “o profeta do amor”, mas não do amor romântico. Era o tipo de amor consciente do seu poder de transformar e de sua necessidade de existir (Friedman, 2013).

Nascido na Alemanha, em 1900, uma pátria imersa no nacionalismo anterior à primeira guerra mundial, seus questionamentos sobre o sentido da guerra e da busca pela supremacia nacional foram o pano-de-fundo para sua decisão de abandonar o curso de Direito e estudar Sociologia, especializar-se em psicanálise e seguir no estudo do comportamento do ser humano de seu tempo (Friedman, 2013). Quando o nazismo de Hitler se impôs na Alemanha, ele buscou exílio nos Estados Unidos e acabou se naturalizando. Ativo defensor da paz, distanciou-se do socialismo-soviético, sem deixar de criticar, de forma consistente, o capitalismo, enquadrando-o principalmente no seu mercantilismo anti-humanista e na modelagem do indivíduo pelo inconsciente social (Friedman, 2013). Sua postura e reflexão retratava os embates de sua geração, mas colabora em muito para a compreensão das atuais gerações.

A PESQUISA

A base metodológica utilizada nesta pesquisa foi de natureza qualitativa e teve por foco o estudo de caso. Segundo Creswell (*apud* Williams, 2007, p. 68), um estudo de caso ocorre quando “o pesquisador explora em profundidade um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos”, pois, em geral, os estudos de caso tentam

aprender “mais sobre uma situação da qual se saiba pouco ou nada”, razão pela qual sugere que “a estrutura de um estudo de caso deva ser: problema, contexto, questões e lições aprendidas”.

O estudo de caso focou a comparação entre o Plano Mestre de Desenvolvimento Espiritual (PMDE), programa desenvolvido pela Rede Adventista de Educação com abrangência nacional. O foco é promover o conhecimento e a prática de valores entre alunos de todos os níveis escolares. Por se tratar de um programa anual, foi utilizada neste estudo a edição de 2019. Por outro lado, também avaliamos documentos que orientam e normatizam o ensino no estado de São Paulo, destacando os aspectos pertinentes à educação em valores. Essa análise teve por foco fundamental o Currículo Paulista, documento estadual fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto Político Pedagógico de uma escola estadual.

Este estudo de caso se estrutura a partir da premissa de que a Rede Educacional Adventista se propõe a cumprir, de maneira objetiva e tangível, a promessa básica de ensinar mais do que o currículo comum, incluindo valores humanos. Contudo, como contraponto, a análise comparativa com o programa do ensino público do estado de São Paulo serviu para parametrizar os objetivos, conteúdos, metodologias e clarificar as diferenças e semelhanças entre as duas estruturas.

A análise se fundamentou nos materiais produzidos pela Rede Adventista de Educação em seu propósito de divulgar, incentivar e orientar o ensino de valores. Esses materiais são compostos de peças de comunicação preparadas para serem instaladas em diversos ambientes

da escola como, por exemplo, vídeos promocionais, conteúdo textual, para *Internet*, orientações pedagógicas, entre outros. Pelo lado público estadual, além dos documentos já citados, analisamos peças de comunicação ou promoção desenvolvidas pelos órgãos oficiais. A filosofia de Erich Fromm foi, portanto, a base reflexiva a partir da qual examinei a proposta de educação em valores da referida rede confessional e do governo estadual paulista, relacionando-a com as necessidades e expectativas da Geração Z.

Como metodologia de análise dos dados levantados, empregamos a técnica da assim-chamada *Framework Analysis*, desenvolvida na década de 1980 pelo Centro Nacional de Pesquisa Social e agora usada de forma ampla e abrangente pelos pesquisadores qualitativos. Ritchie, Spencer e O'Connor (2003, p. 220), a definem como

um método analítico que tem por base uma matriz que facilita o gerenciamento rigoroso e transparente, de modo que todas as etapas envolvidas na “hierarquia analítica” possam ser sistematicamente conduzidas. Também permite que o analista avance e retroceda diante de diferentes níveis de abstração sem perder de vista os dados “brutos”.

A principal questão investigada na fase de análise foi: Quais são os argumentos e, conseqüentemente, os conceitos que influenciam na definição da ética e dos valores intrínsecos ao programa da Rede Adventista e ao Currículo Paulista? Nessa mesma fase, tentamos alcançar dois objetivos: o primeiro dos quais foi definir a metodologia utilizada nas campanhas do PMDE (2019) e o material da campanha estadual editado

em 2019. O segundo objetivo foi avaliar se as metodologias são adequadas para influenciar a Geração Z, tendo como base as características dessa geração e a filosofia escolhida como norteadora deste estudo.

A pesquisa envolveu cinco etapas. Primeiramente, fiz uma revisão de literatura sobre o tema da educação em valores. Em segundo lugar, fiz uma descrição detalhada da metodologia do estudo de caso e da *Framework Analysis*, justificando o uso dessas metodologias. Em terceiro lugar, a coleta dos dados teve por foco os objetos de promoção, as metodologias e os conteúdos empregados no PMDE de 2019 e nos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Na quarta fase, recorreremos à metodologia da *Framework Analysis* para propor uma matriz analítica a fim de dar sentido aos dados coletados. Finalmente, na quinta etapa, apliquei os princípios filosóficos de Fromm aos resultados obtidos na matriz analítica a fim de verificar o nível de contribuição que sua filosofia pode dar para o ensino de valores à Geração Z.

A análise dos dados teve por base os princípios apontados no capítulo anterior; contudo, para efeito de compreensão e comparação, foram agregadas formas de exposição de dados que facilitassem a demonstração das conclusões alcançadas. Assim, de acordo com a metodologia proposta, organizamos a análise tendo como escopo a familiarização, a criação de quadros temáticos analíticos e sua interpretação.

O primeiro conjunto de dados avaliados pertence ao Plano Mestre Espiritual (PMDE) da Rede Adventista de Educação. Ele foi criado com o objetivo de sistematizar e promover o ensino de valores em todas as escolas, colégios, faculdades, centros universitários e universidades

adventistas de toda a Divisão Sul-Americana da Igreja Adventista do Sétimo Dia, que engloba Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Equador, Paraguai, Peru e Uruguai. O foco de análise foi o PMDE produzido para o ano de 2019. Essa escolha se explica pela diversidade de materiais desenvolvidos e pela participação pessoal em algumas etapas de seu planejamento e concretização. Devido a esse acompanhamento direto, a análise do PMDE foi mais extensa e detalhada do que a que foi realizada em relação ao Currículo Paulista e ao Planejamento Político Pedagógico da escola estadual.

A familiarização com o objeto de análise ocorreu de forma natural, uma vez que fiz parte da comissão que desenvolveu o PMDE sob estudo. Portanto, muito antes do início da análise do *corpus* da dissertação, eu já havia me familiarizado com os dados. Assim, esta seção explica como se deu essa familiarização com o material coletado para a montagem do PMDE. De fato, o processo contou com a participação ativa do pesquisador, em 2019 e 2020, no desenvolvimento de seus conceitos e propostas temáticas bem como na concepção final de conteúdos e peças de comunicação.

A reflexão sobre o processo de concretização do programa mostrou a necessidade de tornar a questão dos valores algo tangível e sistematizado para a comunidade escolar, segundo os seguintes pilares de sustentação do PMDE. Primeiramente, o PMDE deveria ser um tipo de mensageiro capaz de expressar os valores que os educadores adventistas entendem como fundamentais para a formação do caráter e a espiritualidade dos estudantes. Em segundo lugar, o PMDE deveria inovar na forma de apresentar os valores, pois deveria levar em conta

os códigos e formas de comunicação geracionais, inclusive os perfis dos alunos que frequentam as escolas da rede.

Finalmente, o PMDE, além da variedade de recursos comunicacionais, deveria ter uma transversalidade que perpassasse o conjunto de matérias comuns ensinadas no dia a dia da escola, sem perder a liderança da disciplina de ensino religioso, com o envolvimento do capelão escolar ou do professor de religião. Esses profissionais, com o passar do tempo, acabaram tendo o PMDE como ambiente de ensino roteirizado de sua disciplina, além de referência para eventos como os programas que reúnem alunos de forma geral e em que são apresentados os temas de valores por meio de palestras, música, participações individuais ou coletivas, oferecidas na capela da escola, e para as aulas de religião e ocasionais momentos de reflexão em outros ambientes.

Na fase de familiarização com os dados levantados para o PMDE de 2019, percebemos que o planejamento de comunicação passou pelo seguinte processo: no início, preparou-se um conjunto de textos-chave que nortearam a criação do tema central e dos temas e textos-satélite, além da própria construção das imagens e peças finais. Esses textos foram extraídos de porções da Bíblia e ampliados com afirmações extraídas das obras de Ellen G. White, escritora denominacional sobre educação.

Em segundo lugar, usaram-se as palavras encontradas no conjunto dos textos-chave para formar conceitos que, posteriormente, foram expressos sob a forma de um *slogan* central da campanha daquele ano.

Em terceiro lugar, fez-se uma rápida análise das tendências de comportamento do público-alvo do PMDE, que foram definidas com

recurso a pesquisas secundárias realizadas na *internet* e que não exigiram um aprofundamento maior, pois serviram como referência apenas geral de como os valores estavam sendo abordados em outras campanhas de comunicação e de quais linguagens comunicacionais estavam sendo usadas nas interações nas redes sociais.

Após essa visão geral, desenvolveram-se peças gráficas sob a forma de esboços que já propunham certa inspiração para o conteúdo final. Além disso, simulou-se sua veiculação nos ambientes físicos reais das escolas e no ambiente digital. Após nova análise, a comissão de aprovação registrou seu parecer e orientações em ata na qual foram expressas as recomendações de alteração e suas razões. Definiram-se, depois disso, os prazos para a feitura de todo o conjunto de conteúdos e a apresentação final da campanha que seria veiculada.

A proposta de comparar o Plano Mestre de Desenvolvimento Espiritual com o Currículo Paulista (CP) não teve a pretensão de avaliar programas correlatos em termos de educação em valores, mesmo porque o CP não trata especificamente do tema e não apresenta um plano oficial nesse sentido, pois a maior parte do que é feito se faz pelas próprias escolas estaduais em seus programas complementares e temáticas transversais. Embora pudessem ser juntados materiais da Secretaria de Educação do Estado que abordassem o tema, esse material não estaria tão integrado à vivência escolar como acontece na Rede Adventista de Ensino. Preferi, então, analisar bases e rumos, mesmo que entrecortados no corpo do documento, para entender em que bases o CP pode conter elementos fundamentais para a abertura

de espaço no qual direta ou indiretamente os valores humanos sejam abordados ou contemplados.

Especificamente, o CP apresenta suas diretrizes para o ensino religioso na rede pública. Nessa área, podemos compará-lo com o PMDE de maneira mais direta, pois, como já foi visto anteriormente, o PMDE é um programa central do ensino de religião nas escolas adventistas, sendo que, no CP, o ensino religioso tem elementos claros da educação em valores. O desenvolvimento humano no campo das competências e habilidades, tendo como foco a formação integral, envolve certamente valores humanos e, mesmo que tais valores não estejam estruturalmente organizados, terão representação conceitual em todas as áreas do CP.

Durante a fase de familiarização com o Currículo Paulista, procurei entender seus principais pontos, sem entrar nas peculiaridades das disciplinas relacionadas. Procurei comentários, críticas e análises sobre ele para identificar aspectos que pudessem colaborar para a formação de um senso mais claro de seu propósito, de suas virtudes e fraquezas. O conjunto de informações assim obtido colaborou para a aquisição de um senso básico que pudesse servir para a análise comparativa entre as possibilidades de abordagem à educação em valores nos dois objetos de análise.

Durante a fase de familiarização, percebi alguns aspectos importantes do CP que, embora esteja atrelado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), procura traduzir as especificidades sociais, econômicas e culturais dos 645 municípios do estado de São Paulo.

Assim, é a diretriz de ensino para mais de 5,5 milhões de estudantes das redes públicas estaduais e municipais, mas também é referência para uma rede de escolas particulares que conta com cerca de um milhão e quinhentos mil alunos.

Para sua construção, houve uma ampla participação de propostas por parte de toda a comunidade escolar do estado, inclusive de alunos. No total, mais de 2,6 milhões de sugestões foram avaliadas para a redação final. A matéria com menos participação proporcional em termos de sugestões foi o ensino religioso, o que mostra que há um caminho a seguir na percepção de sua relevância na formação dos alunos. O CP passou por três versões até sua homologação final em 2019.

O CP tem como um dos principais objetivos atingir certa equivalência no ensino dos estudantes das escolas públicas e reafirma a intenção de promover uma educação integral que abranja as dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural. Nesse sentido, há várias possibilidades de uma abordagem aos valores humanos em seu escopo, pois o CP assume que tem impacto nas decisões e escolhas que os alunos fazem e farão em sua vida. Além disso, destaca que competências socioemocionais não podem ser determinadas pela escola em relação às escolhas dos alunos, mas atribui importância a valores pessoais que facilitem essas escolhas.

De forma geral, as orientações do CP englobam valores humanos e atributos pessoais, embora não se usem esses termos, como competências que precisam ser desenvolvidas e que possuam relação direta com o desenrolar de resultados nas diversas dimensões da vida, o

que deixa claro seu compromisso com a formação e o desenvolvimento humano. O CP evidencia a necessidade de que, ao longo do processo de escolarização básica, o estudante desenvolva um projeto de vida individualizado cujas chances de concretização estejam relacionadas às oportunidades de autoconhecimento que o ensino ofereça.

Em conclusão, pode-se afirmar que tanto o CP quanto o PMDE objetivam a formação integral do aluno por meio de propostas que orbitam no universo dos valores. Na raiz de tudo está o poderoso e transformador princípio básico da própria essência da educação. Contudo, os dois documentos divergem completamente na maneira de contextualizar esses valores na prática e, mesmo que recorram à mesma semântica, trabalham os valores para finalidades diferentes. No instrumento público, a ideia é oferecer competências que possibilitem alicerçar as escolhas pessoais que incluam as distintas manifestações socioculturais e opções comportamentais próprias, com foco na unidade de um povo, apesar da diversidade de suas expressões. No instrumento particular, a ideia é promover valores que possam levar um ideal humano universal a uma aproximação do modelo religioso ideal. Em seu contexto, busca-se também a unidade na diversidade; contudo, os caminhos ficam abertos para incluir ou não questões socioculturais, pois o objetivo é inclusivo no contexto da conversão ao modelo expresso no conjunto dos textos bíblicos professados pela instituição mantenedora. A educação proposta na estrutura do ensino particular em foco é técnica na área acadêmica e confessional na área de formação do caráter.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O Mestrado Profissional em Educação do Unasp me deu o prazer de trilhar uma viagem pelos cenários mais reveladores sobre o poder que a educação tem de transformar o ser humano. Em um turbilhão reflexivo, ele me fez apreciar textos de autores que eu pouco conhecia ou que não havia ainda tido qualquer contato: Vigotsky, Freire, Gramsci, Piaget, em especial, Erich Fromm - a quem devo muitas horas de agradável e instigadora “conversa”.

Meus professores foram guias fantásticos nessa jornada. Eles me instigaram a avançar, propuseram atividades que facilitaram a retenção e o aprendizado, conseguiram me estimular na direção certa quando eu perdia um pouco do foco e, principalmente, me fizeram evoluir na cognição, no aprofundamento da compreensão e no interesse por pesquisar com objetivo de produzir. Destaco a percepção que eu tive do absoluto interesse deles em minha formação, o que gerou um senso bastante sério de compromisso da minha parte.

Durante o mestrado, o Unasp me propiciou eventos importantes no que tange à oportunidade de ter contato com um mundo mais aberto da academia. Tive o prazer de ouvir boas palestras (inclusive de professores estrangeiros) em eventos muito bem organizados, com propostas excelentes de abordagem e que me possibilitaram participar com trabalhos que me treinaram para as bancas. Isso ajudou muito a entender profundamente que mesmo sendo professor há tantos anos,

eu precisava de constante crescimento e aprimoramento. Além disso, o Unasp me instrumentou com acessos a plataformas, programas e recursos que otimizaram meu tempo, me permitiram chegar a outros ambientes de pesquisa e facilitaram a lida com minha dissertação. Nesse sentido, destaco o cuidado e empenho de toda a equipe técnica e do apoio do mestrado.

O mestrado, na pessoa de meus professores e principalmente meu orientador, prof. Milton Luiz Torres, me despertou o gosto pela leitura dentro de um campo que eu nunca havia pensado em me debruçar. Foi um círculo virtuoso onde ler me levava a escrever e escrever com mais vontade de continuar lendo. Durante todo o mestrado, li sessenta e duas obras (entre livros e artigos) e muitas delas foram por puro gosto e não estavam diretamente relacionadas com exigências das matérias. Talvez aí tenha sido a área em que mais percebi ganho pessoal.

Na dimensão profissional, o mestrado mudou muito a maneira como passei a abordar a educação na minha área profissional originária, que é a publicidade e propaganda. Antes eu desenvolvia planejamentos estratégicos e campanhas de comunicação com uma visão completamente centrada na técnica e nos argumentos que deixavam a educação em um contexto mais periférico. Agia como um intruso no meio educacional, mas entregava resultados em termos de mercado. Isso mudou. Passei a desenvolver meus planejamentos e campanhas tendo como fundamentos o que aprendi durante o curso.

Chamado para palestrar em vários eventos da área educacional, mudei minhas abordagens e referências e mesclo com muito mais

propriedade e coerência a necessidade de crescer em número de alunos, como em qualidade do crescimento do ensino e dos fundamentos missionais da educação adventista. É impossível passar por essa experiência sem mudanças. A educação é redentora tanto para quem educa, como para quem é educado.

Sou muito grato a todos os meus professores, ao meu orientador e ao Unasp pela oportunidade ímpar. Espero poder retribuir os benefícios que recebi colaborando na geração de oportunidades para outros encontrarem, por meio da educação, caminhos para uma vida mais plena.

REFERÊNCIAS

FRIEDMAN, L. **The lives of Erich Fromm: love's prophet**. New York: Columbia University Press, 2013.

FROMM, E. **A revolução da esperança**: por uma tecnologia humanizada. Tradução: Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

MORNING Consult Brand Intelligence. **Undertanding gen Z**. New York: 2019. Disponível em: <https://morningconsult.com/form/understanding-genz-report-download/> . Acesso em: 03 jan. 2020.

RITCHIE, J.; SPENCER, L.; O'CONNOR, W. Carrying out qualitative analysis. *In*: RITCHIE, J.; LEWIS, J. (Eds.). **Qualitative research practice: a guide for social students and researchers**. London: Sage, 2003.

ROSA, J. L. Ansiedade e frustração marcam geração Z. **Valor Econômico/ Empresas**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/coluna/ansiedade-e-frustracao-marcam-geracao-z.ghtml>. Acesso em: 11 dez. 2019.

WILLIAMS, C. Research methods. **Journal of Business & Economic Research**, v. 5, n. 3, p. 65-72, 2007.

Capítulo 13



CRÍTICA À MORAL PURA: ASPECTOS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICOS DO ENSINO DE VALORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Gabriel Otte Bernardo

Capítulo produzido sob a orientação da Prof. Dr. Milton Luiz Torres

EU E O TEMA

A escolha por trilhar o caminho docente foi feita, como por muitos, num momento de incertezas durante o final de minha fase escolar. Porém, ao entrar para o nível superior, no curso de História do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), campus Engenheiro Coelho, conhecer as práticas e o prazer de ter a admiração dos sujeitos que querem conhecimento e buscam em você esse saber me tomou de tal forma que dali em diante nunca mais tive dúvidas sobre minha decisão profissional: ser professor.

Sempre fui alguém que buscou conhecer as verdades do mundo de forma mais profunda, e o prazer de encontrar pessoas que me ajudavam nisso fez com que eu quisesse também me tornar para outros o que esses homens e mulheres foram para mim. Contudo, ser esse sujeito requer dedicação e estudo em um programa que lhe aponte a direção que proverá tal sucesso.

Durante minha adolescência, tomei caminhos que, segundo meus conhecimentos prévios, eram justos e válidos. Contudo, o conhecer a Deus e converter-me ao adventismo fez com que minha maneira de ver o mundo mudasse. Essa mudança incentivou-me a conhecer mais profundamente a Deus, mas Deus não me era suficiente; eu queria poder ensinar com autoridade aqueles conhecimentos para que a mudança de vida que experienciei pudesse ser sentida por todos aqueles com os quais eu me relacionaria futuramente. Hoje, atuo como professor de educação básica no Fundamental 2 e Ensino Médio.

Ingressar no Mestrado Profissional em Educação (MPE) representou a escolha por ser, definitivamente, um sujeito que pode ser aquele homem do qual outros buscam quando tem dúvidas. O Unasp, segundo minha interpretação, configura-se como tal instituição, e o MPE seria e foi tal programa que me proporcionou a formação devida para esse fim desejado. Quando entrei no programa, meu desejo foi de buscar fundamentar a existência de preceitos morais absolutos ancorando a validade de tais preceitos na existência de um Deus trino e eterno. Porém, tal empreitada não era viável no programa, devido ao fato de que algumas afirmações necessárias para comprovação de tal tese poderem soar dogmáticas demais. Deste modo, preferi conversar com meu orientador para buscar uma alternativa que tivesse uma relação com tal tema previamente pensado. Chegamos, por fim, ao que se tornou a pedra angular de minha pesquisa: “Desenvolvimento de princípios e valores na educação básica”.

Tendo encontrado o tema, precisei delimitar a problemática, isto é, por que tratar de princípios e valores na educação? A resposta veio de uma reflexão e visita ao passado a partir de minhas lembranças do colégio, pois, enquanto aluno de educação básica, me lembro de ser extremamente parecido com outros colegas nas questões relacionadas ao desejo de frequentar a escola. Fui em busca de artigos para descobrir se minha pressuposição era objetiva ou subjetiva, e encontrei um alto grau na objetividade da ideia segundo a qual os alunos de modo geral não veem prazer em frequentar a escola.

Após essa constatação a partir de pesquisas bibliográficas e experiência pessoal tanto enquanto aluno como professor, me questionei

sobre os porquês disso ser uma realidade da vida educacional dos sujeitos que frequentam as instituições formativas e, dentre as várias possíveis respostas, uma surgiu: a desordem informativa gerada pelo relativismo e a falta de objetividade naquilo que os jovens estudavam gerava neles estresse. Em primeiro lugar, por não verem sentido; e em segundo lugar, por não saberem exatamente como tudo aquilo seria útil para eles no dia a dia. A pergunta de pesquisa chegou à seguinte forma: como o desenvolvimento de valores se consagram quando alcançam o sucesso em fomentar o respeito à diversidade e a tolerância sem, com isso, sucumbir à doutrina do relativismo?

A hipótese fundamentou-se na ideia de que o combate a extremos não deve ser com extremos opostos; isto é, não deveria eu tentar propor uma solução para o relativismo na educação desenvolvendo uma teoria do “tu deves” conforme Nietzsche (2017) propõe em *Zaratustra*. Pelo contrário, o combate ao relativismo dentro da educação deveria ser a partir do desenvolvimento de valores que fariam o papel de munir os indivíduos de características morais respeitadas, mas, ao mesmo tempo, pensantes e críticos. A solução, portanto, para essa empreitada se deu a partir da escolha de filósofos que fossem inclinados a tratarem das questões morais e educacionais da sociedade.

Se a hipótese tinha que ver com o respeito e tolerância, era-me necessário encontrar a resposta a partir de uma proposta dialética hegeliana (tese, antítese e síntese), relacionando pensadores que tinham visões distintas. Por isso, escolheu-se Kant, um racionalista; Nietzsche, um existencialista material e, por fim, Kierkegaard, um existencialista cristão.

Tais pensadores foram escolhidos devido ao impacto que suas obras e pensamentos tiveram na sociedade, bem como o fato, anteriormente já atestado, de terem sido profícuos escritores sobre o tema em questão.

A PESQUISA

A pesquisa, portanto, fixou-se em desenvolver valores a partir de insumos filosóficos pedagógicos para a educação básica, que encontram seu lugar de destaque na disciplina de ensino religioso, uma vez que Passos (2009) afirma ser essa disciplina capaz de proporcionar para seus discentes uma educação que tenha o foco nos valores e princípios necessários para se viver em sociedade. Isto posto, afirmamos que os valores configuram o objeto dessa pesquisa.

A pesquisa teve por objetivo principal o desenvolvimento de uma proposta de ensino de valores pautada na tolerância e respeito à diversidade, a partir de uma abordagem dialética hegeliana que inter-relacionasse os três autores principais. Foram também buscados objetivos secundários, sendo eles uma breve descrição de como o relativismo moral afeta a educação na contemporaneidade. Desenvolveu-se também uma discussão sobre a importância do ensino de valores para uma educação de qualidade, e, por fim, propomos algumas atividades escolares que podem contribuir para o desenvolvimento de valores no contexto da disciplina de ensino religioso na educação básica, uma vez que o Mestrado é Profissional não apenas na teoria, mas deve trazer

propostas que venham a ser práticas e úteis no dia a dia dos professores que terão acesso a esse material.

Tal empreitada não se configura como simples, por isso, a metodologia escolhida deveria ser capaz de fazer a conexão entre os autores principais, fornecendo, assim, o produto que buscamos. Deste modo, uma abordagem foi pensada a partir da união de duas metodologias desenvolvidas por autores consagrados pela academia moderna, sendo eles Georg Wilhelm Friedrich Hegel e Mortimer Adler. Hegel desenvolve o conceito de dialética pautado na relação direta entre dois pensamentos opostos (tese, antítese e síntese), uma vez que acredita na busca pela verdade a partir das contradições.

Para tornar menos abstrato seu pensamento, o autor recorre à flor, isto é, como a semente deixa de existir no momento do desabrochar, negando seu formato prévio e, assim, extrapolando seus próprios limites, tornando-se uma flor, que passa a ter novos limites (2014, p. 24), fomentando assim sua afirmação: “Só existe diversidade na contradição” (Hegel, 2020, p. 24). Adler, por sua vez, propõe a leitura sintópica, que é uma forma de fazer a análise comparativa das ideias dos autores aproximando seus escritos. Contudo, para que tal aproximação seja possível, é necessário seguir cinco passos, sendo eles:

- I. Inspeccionar livros que sejam importantes para determinada temática;
- II. verificar a possibilidade de consenso entre os autores por meio da construção de uma terminologia neutra que reconcilie as terminologias utilizadas pelos autores das obras selecionadas;
- III. estabelecer uma série de proposições neutras para todos os autores por meio de várias perguntas

que, segundo a interpretação de quem faz a leitura, dê condições para todos os autores responderem, quer tratem explicitamente das questões, quer não; IV. delimitar as divergências, quer grandes ou pequenas, demarcando as respostas contrárias dos autores às diversas perguntas, estando eles de um lado ou de outro na divergência; V. analisar a discussão ordenando as perguntas e divergências de modo a esclarecer o assunto, sendo que as divergências gerais devem vir antes das menos gerais, e as relações entre as divergências devem ser indicadas com clareza (Adler e Doren, 2010, p. 337).

Como tese, escolheu-se o pensamento moral e educacional de Immanuel Kant. Como antítese, escolheu-se o pensamento moral e educacional de Friedrich Nietzsche. E como auxiliador da síntese entre os dois pensadores, escolheu-se o pensamento moral e educacional de Sorem Kierkegaard.

IMMANUEL KANT

Immanuel Kant constrói seu edifício filosófico a partir da analítica, ou seja, cria um arsenal de termos definidores para a explicação da questão do entendimento. Segundo o autor, é possível alcançar o conhecimento das coisas a partir da experiência, porém, como a experiência ocorre a partir dos sentidos, e os sentidos humanos podem ser interpretados pela mente de forma equivocada, tal conhecimento pode ser deturpado. Deste modo, conhecer a coisa em si, isto é, a coisa material, com certeza absoluta é, para Kant, impossível. Entretanto, não é porque o

conhecimento do mundo físico a partir dos sentidos é impossível, que a mente não pode conhecer nada de fato.

É então que Kant (2020b) pensa no conceito de conhecimento *a priori* e *a posteriori* da experiência, isto é, o conhecimento *a posteriori* da experiência não pode ser tido como absolutamente verdadeiro, devido à possibilidade dos sentidos serem mal interpretados; porém, o conhecimento *a priori* é confiável, pois, segundo Kant (2020b), o conhecimento *a priori* é fruto da razão pura, ou seja, a razão humana, dotada de vontade (que é capacidade deliberativa) e livre, delibera sem antes ter tido qualquer informação dos sentidos, logo, o que surge é o conhecimento mais puro possível, constituídos, assim, por Kant, como leis da razão pura.

Essa lei da razão é representada por três imperativos: Imperativo categórico: “Aja de modo que a máxima de sua vontade possa valer ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (Kant, 2018a, p. 80); Imperativo Universal: “Aja como se a máxima de tua ação devesse tornar-se, por tua vontade, lei universal da natureza (Kant, 2018, p. 80); Imperativo Prático: “Aja de tal modo que possas usar a humanidade, tanto em tua pessoa, quanto na pessoa de qualquer outro, sempre como um fim ao mesmo tempo e nunca apenas como um meio” (Kant, 2018, p. 80).

A razão é característica de todos os seres humanos e, a partir dela, os homens configuram-se como capazes de perceber os outros seres humanos, e por isso racionais, a sua volta. Se a lei é da razão, logo, são leis que servem para todos os seres humanos, logo uma lei universal. Portanto, para Kant, a lei moral existe. Para que o ser humano consiga atingir um nível de maturidade que o torne capaz de conceber as leis morais, é necessário que ele passe pelo

processo educacional, que para Kant (2019) se dá a partir de quatro passos educacionais, sendo eles: disciplinar, cultivar, civilizar e moralizar. Após tais passos terem sido dados com o auxílio da instituição educacional, o sujeito vem a ser um crítico esclarecido, ou seja, um indivíduo capaz de conceber as leis morais e segui-las.

FRIEDRICH NIETZSCHE

Nietzsche, por sua vez, desenvolve um olhar do mundo a partir de definições construídas a partir de análises feitas dos grandes homens da história, isto é, os germanos. Nietzsche (2017) diz que seu maior prazer está em auscultar ídolos, para poder ouvir o som de oco. Em outras palavras, o autor busca questionar verdades que há muito foram tidas como corretas, mas que não mais foram colocadas à prova. Para o Nietzsche (2017), a moral existe por si mesma, ou seja, existe como falácia, utilizada por certos tipos de homens como proteção. Segundo o autor, existem sujeitos ativos (fortes) e reativos (fracos).

Os sujeitos ativos, segundo Nietzsche (2017), são aqueles que têm potência de vida o suficiente para fazerem tudo o que desejarem, em contraste com os reativos que não têm potência. Logo, como um mecanismo de defesa dos fracos contra os fortes, pensaram no conceito de moral, sendo ele as ações que deveriam ser vistas como boas ou ruins. Toda ação boa era aquela que visava o bem-estar do próximo, e toda ação ruim visava o bem-estar próprio em detrimento do próximo. Como os

indivíduos fracos são muito mais abundantes que os indivíduos fortes, o discurso criado tomou forma e corpo, de modo que virou uma regra geral a qual todo ser humano estava sujeito.

A forma aqui descrita por Nietzsche (2017) é descrita como a igreja cristã, com seus sacerdotes ascetas que transformam toda existência potente em doente inculcando nelas o conceito de pecado; ou seja, se o forte deseja o que deseja, é porque é pecador, e por isso deve negar a si mesmo, isto é, seus desejos e vontades. Ele deve negar sua própria existência em favor de uma que está por vir, na salvação. Assim, conclui Nietzsche (2017), que a moral é um mecanismo criado para proteger os fracos dos fortes e obrigar os fortes a viverem uma vida doente, configurada como negação de si mesmo.

O pensamento educacional de Nietzsche é uma representação de sua ideia a respeito de moral, ou seja, segundo o autor, a verdadeira educação é aquela que auxilia o sujeito a conhecer e dar vazão para aquilo que ele tem de melhor em si. O autoconhecimento é o objetivo aqui. O professor auxilia o aluno a descobrir, primeiramente, suas potencialidades. Após essa descoberta, ele deve propor atividades que o instigue no desenvolvimento de tais potencialidades até que se torne talentos lapidados. Cada sujeito, após descoberta e desenvolvida suas características a ponto de se tornarem talentos, devem ser direcionados para as áreas da sociedade nas quais esses talentos serão mais bem aproveitados, num exercício de autossacrifício para produzir uma sociedade melhor, que dê a àqueles sujeitos que estão por vir a possibilidade de alçar voos ainda mais altos.

SOREN KIERKEGAARD

Kierkegaard foi um teólogo e filósofo que falou muito sobre a existência, mas, para compreendê-lo, é necessário destacar ser muito comum em sua escrita termos teológicos, uma vez que, para ele, a realidade só pode ser explicada a partir da concepção cristã de que Deus existe. Kierkegaard (2010) utiliza muito em sua escrita o conceito dialético desenvolvido por Hegel, pois ele acredita que o Eu do ser humano é o resultado da relação direta da finitude e infinitude. Finitude, para o autor, é referente à nossa materialidade, e a infinitude é referente à espiritualidade.

O Eu real do homem é resultado da relação entre matéria e espírito. Contudo, cada homem, no momento de estabelecer essa relação, escolhe o quanto quer em si de cada uma das duas partes. Em outras palavras, se o sujeito tiver em sua constituição mais tendências finitas do que infinitas, será ele um indivíduo muito afeito às sensações prazerosas proporcionadas pelos sentidos. Se, contudo, o sujeito tiver mais em si de infinitude, do que finitude, será ele alguém mais afeito às questões espirituais, e seu prazer estará em reflexões, pensamentos e relação com o divino. Mas essa relação, segundo Kierkegaard (2010), segue uma sucessão de estágios. O primeiro estágio é o estágio estético, de modo que a felicidade para o sujeito é alcançada pela sensualidade; o segundo estágio é o estágio ético, de modo que a felicidade é alcançada a partir da aprovação que ele mesmo tem de sua própria conduta; o terceiro estágio é o estágio religioso, de modo que a felicidade é alcançada a partir da relação com o divino. Contudo, Kierkegaard (2010) afirma que, para

a transição de um estágio para outro, é necessário a experiência do desespero, ou seja, uma situação da qual o sujeito se frustra frente à forma como busca felicidade.

Assim, o sujeito estético se desespera quando percebe que a felicidade pelos prazeres não é suficiente; o sujeito estético se desespera quando percebe que a felicidade é sempre podada, pois, nunca consegue ser tão bom quando idealiza ser; e o sujeito religioso se desespera quando percebe que mesmo em relação com Deus, continua falho e fraco. Assim, o autor propõe a solução denominada “salto da fé”, ideia segundo a qual o sujeito entende que nessa existência é impossível alcançar a perfeição e a felicidade plena, pois esta só está em Deus. Portanto, a pessoa se esforça para fazer o melhor que puder frente aos estatutos divinos e aguarda com fé o retorno de Deus, que, enfim estabelecerá a perfeição do homem, seu reino e, o mais importante, a conexão perpétua entre Deus e o homem. Kierkegaard (2013) desenvolve seu pensamento educacional baseado na ironia socrática, pois acredita que ensinar fazendo exposições de ideia não é funcional; para ele, os alunos devem ir descobrindo a verdade a partir de um professor que os instigue com questões reflexivas. Assim, um professor irônico faria com que seus alunos, pensando sobre as mais elevadas questões, concebessem as verdades absolutas que estão de acordo com os estatutos divinos.

A descrição dos pensamentos dos autores condiz com a primeira parte, isto é, a demonstração e relação dialética hegeliana, com tese, antítese e síntese, de modo que em Kant uma afirmação é feita, ou seja, que a moral existe e é fruto da razão pura que se torna prática; em

Nietzsche, a negação se apresenta como que colocando a moral como uma mentira usada por fracos para se protegerem; e, por fim, em Kierkegaard, o concílio é feito de modo que o pensamento do autor dá a possibilidade de interpretar cada uma das visões anteriores como frutos respectivos dos estágios possíveis em que cada autor se encontra na existência.

O DIÁLOGO ENTRE OS AUTORES

Deste modo, agora prosseguimos para a leitura sintópica, que tem o intuito de aproximar o pensamento dos três autores de modo a fazer emanar de seus pensamentos os valores que devem ser responsáveis por combater o relativismo ao mesmo tempo que fomenta a tolerância e o respeito à diversidade. Para que esse processo fosse executado, necessitou-se trilhar os cinco passos estabelecidos por Adler. Partindo do (1) Exame inicial dos documentos, em que escolheu-se o *corpus* a ser analisado, de modo que para ele escolheu-se duas obras de cada autor que continham em si a raiz de seus pensamentos morais e educacionais: *Fundamentação da metafísica dos costumes* e *Sobre a pedagogia*, de Immanuel Kant; *Crepúsculo dos ídolos* e *Schopenhauer como educador*, de Friedrich Nietzsche; e *O desespero humano* e *O conceito de ironia*, de Soren Kierkegaard.

Ainda no primeiro passo, delimitado as obras, optou-se por selecionar termos-chaves que tinham relação direta com o tema da dissertação, sendo a seleção dos termos norteadas por preocupações quantitativas, isto é, escolheu-se os termos-chaves com base na aderência

com o tema e na quantidade de vezes que os termos eram apresentados nas obras especificadas. Os termos escolhidos após a seleção e análise das obras foram: consciência; desespero; dialética; educação; experiência; liberdade; moral; mundo; razão; valor; verdade; vontade.

O segundo passo da leitura sintópica dividiu-se em duas partes para conseguir ser o mais preciso possível. Deste modo, a (2.1) Verificação de consenso buscou descobrir se os autores concordavam entre eles ao atribuir aos termos seus significados, de modo que concluímos o seguinte: há consenso em um termo (mundo); há certo consenso em seis termos (educação, experiência, razão, valor, verdade, vontade); e por fim, não há consenso em cinco termos (consciência, desespero, dialética, liberdade, moral). A segunda parte do segundo passo denomina-se (2.2) Propostas de termos neutros, na qual buscamos, para os termos que não se conciliam, uma terminologia neutra que contenha em si uma definição, esta dada por mim, que contemple, em parte, o pensamento dos autores em relação a aquele(s) termo(s) que não se conciliam.

A terminologia neutra escolhida estabeleceu-se da seguinte forma: “Capacidade sensível”, como terminologia neutra para o termo-chave Experiência; “Concepção da realidade”, como terminologia neutra para os termos-chaves Mundo e Verdade; “Insatisfação existencial”, como terminologia neutra para o termo-chave Desespero; “Julgamento qualitativo”, como terminologia neutra para os termos-chaves Moral e Valor; “Motivação decisória”, como terminologia neutra para os termos-chaves Consciência, Liberdade, Razão e Vontade; “Processo argumentativo”, como terminologia neutra para o termo-chave

Dialética; e por fim, “Processo formativo”, como terminologia neutra para o termo-chave Educação.

O próximo passo da leitura sintópica tem como título (3) “Organização da pergunta de investigação”, no qual questiona-se: Que valores dão fundamento a uma educação em valores com base numa crítica à moral pura? Para a determinação dos valores, percebeu-se que as terminologias neutras performavam bem quanto ao que se buscava transmitir aos alunos, de modo que vieram a cristalizar-se como os valores a serem ensinados. Assim, “Capacidade sensível”, seria uma espécie de mecanismo por perceber e assimilar o mundo; “Concepção da realidade” tem que ver com uma situação, específica ou não, que envolve ou não o ser humano, de forma genuína; “Insatisfação existencial”, tem que ver com uma situação específica que envolve o ser humano com vistas à autocrítica pessoal e de sua realidade; “Julgamento qualitativo” faz alusão a um suposto guia para a tomada e validação das decisões de cunho pessoal; “Motivação decisória”, tem que ver com um mecanismo mental auxiliador na tomada de decisões com base em pressupostos subjetivos; “Processo argumentativo”, sendo uma ferramenta retórica para expor ou defender uma ideia; e por fim “Processo formativo”, que está relacionado com o desenvolvimento intelectual para a autonomia e autodisciplina.

O passo seguinte da leitura sintópica denomina-se (4) “Concordância e divergências”, no qual aponta-se para o grau de concordância que cada autor tem para cada valor estabelecido, de modo que, em nenhum caso, os autores discordam absolutamente, mas tem uma confiança menor ou maior dependendo do valores colocado. Assim sendo, capacidade

sensível é um valor que Kant e Kierkegaard concordam menos, enquanto Nietzsche concorda mais. Concepção da realidade é um valor que Kant e Kierkegaard concordam mais, enquanto Nietzsche, menos; Insatisfação existencial é um valor que Kant e Nietzsche concordam menos, enquanto Kierkegaard concorda mais. Julgamento qualitativo é um valor que Kant e Kierkegaard concordam mais, enquanto Nietzsche concorda menos. Motivação decisória é um valor que tanto Nietzsche, quanto Kant e Kierkegaard concordam mais. Processo argumentativo é um valor que Nietzsche e Kant concordam, porém, Kierkegaard concorda mais que os dois; e, por fim, Processo formativo é um valor que Kant, Nietzsche e Kierkegaard concordam mais.

Assim, chegando no último passo da leitura sintópica que tem como título (5) “Discussão”, no qual conclui-se que cada um dos valores, e principalmente o conjunto dos valores, dá ao sujeito ferramentas capazes de o auxiliar em seu desenvolvimento pessoal e social, de modo que o valor “Capacidade sensível” aponta para a importância da experiência pessoal; “Concepção da realidade” aponta para a necessidade de transcendência, quando possível, da subjetividade para a compreensão da realidade; “Insatisfação existencial” aponta para a importância do descontentamento do sujeito, para que isso o leve a buscar transformação; “Julgamento qualitativo” aponta para a importância de se ter algum padrão de conduta pessoal e social; “Motivação decisória” aponta para a importância de se ter algum referencial para a tomada de decisões; “Processo argumentativo” aponta para a importância de expor e defender ideias, bem como compreender o outro e o respeitar; e, por

fim, “Processo formativo” aponta para a importância do desenvolvimento intelectual e pessoal. Assim sendo, percebe-se que, o desenvolvimento desses valores confere ao sujeito um maior conhecimento de si e do meio que o cerca, possibilitando uma existência digna. A educação aqui seria, portanto, a responsável por desenvolver nos alunos tais valores, apontando a disciplina de Ensino Religioso como a mais qualificada para isso, pois, segundo Knight (2018), a educação que tem em seus princípios ensinar valores é, em seus fundamentos, religiosa.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) me fez ter um olhar mais crítico em relação a tudo que estava a minha volta. Estudar sobre educação é, para muitos, um abrir de portas da mente que possibilita enxergar o mundo de um jeito mais profundo e, no meu caso, foi exatamente isso que ocorreu. Meus professores foram ótimos mestres, pois conseguiram direcionar-me a uma maturidade acadêmica que antes não achava possível. Destaco em especial a atuação de meu orientador, Prof. Dr. Milton Torres, que fez um trabalho espetacular, me fazendo perceber de forma mais reflexiva todas as questões filosóficas envolvidas em minha dissertação e também na educação como um todo.

As oportunidades agarradas de participar de grupos de pesquisa aos quais não apenas debatíamos sobre temas fundamentais da modernidade, mas também produzíamos textos que se tornaram artigos e livros publicados, a partir de eventos científicos bem como também por editoras renomadas deu a mim, a oportunidade de viver o que é ser um acadêmico produtor de material relevante para a sociedade, e relevante não por eu ter feito em si, mas por poder ter, no conjunto das demais obras desenvolvidas pelos colegas, constituir manuais de desenvolvimento educacional, acadêmico e espiritual.

Na dimensão profissional, o mestrado mudou muito a forma como passei a desenvolver meus trabalhos profissionais. Sou professor de um colégio privado que busca desenvolver valores e princípios nos alunos. Estar no Unasp, em meio a professores que são a representação de valores profissionais, me forneceu norte em relação a como atuar com meus discentes em meu ambiente de trabalho, de modo que, em todos os momentos-chave do dia a dia, quando uma questão se apresentava, seja na forma de apresentar um assunto aos alunos quanto na maneira de agir segundo uma situação específica, me lembrava sempre da forma pacífica, tranquila mas também assertiva de como os meus professores do mestrado atuavam. Tê-los como referência fez com que os vários desafios do trabalho fossem superados apenas com a imitação de meus mestres.

Posso, após estas palavras, afirmar peremptoriamente que não é possível passar pela experiência formativa que o Mestrado Profissional em Educação proporciona sem que uma transformação gigantesca ocorra em nosso ser. Sou, com toda certeza, uma pessoa muito mais

madura, seja profissional, pessoal ou academicamente falando, pois todas as experiências que passei foram, e para sempre serão, as responsáveis por ter me transformado em um profissional muito melhor.

REFERÊNCIAS

ADLER, M.; DOREN, C. V. **Como ler livros**: guia clássico para a leitura inteligente. Tradução: Edward Horst Wolff e Pedro Sette-Câmara. 1. ed. São Paulo: É Realizações, 2010.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Tradução: Paulo Meneses. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. Tradução: Monique Hulshof. Petrópolis: Vozes, 2020.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução: Inês A. Lohbauer. São Paulo: Martin Claret, 2018.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução: João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2019.

KIERKEGAARD, S. A. **O conceito de ironia**: constantemente referido a Sócrates. Tradução: Álvaro Luiz Montenegro. Petrópolis: Vozes, 2013.

KIERKEGAARD, S. A. **O desespero humano**. Tradução: Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

NIETZSCHE, F. W. **Crepúsculo dos ídolos**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da moral**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, F. W. **Schopenhauer como educador**: considerações extemporâneas, 3ª parte. Tradução: Giovane Rodrigues e Tiago Tranjan. São Paulo: Mundaréu, 2018.

Capítulo 14



PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Pedro Henrique Gomes Ribeiro

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

EU E O TEMA

Apesar de vir de uma família de educadores, quando mais jovem, lá no centro-oeste do país, com frequência afirmei que jamais entraria em uma sala de aula como professor. Por isso, busquei como primeira graduação o curso de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda na Universidade Federal de Goiás. Graduei-me, mas, após voltar de um intercâmbio acadêmico, percebi que minha jornada tomaria outros rumos. Por motivos financeiros, comecei a dar aulas de inglês no centro de línguas no qual estudei e, antes do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), onde ingressei em 2020, eu dizia que caí de paraquedas na sala de aula. Foi em uma das aulas do programa que percebi que iniciar e permanecer na docência não é uma coincidência, é uma escolha.

E foi essa escolha que, mesmo ainda sem destino definido, mas com intenções de desenvolvimento profissional, me possibilitou, sete anos antes, em 2013, a prestar o *Certificate of English Language Teaching to Adults* (CELTA), curso da Universidade de Cambridge para ter mais conhecimento formal do que quer que significasse ser um professor de inglês. Eu tinha em vista as possibilidades internacionais que o certificado poderia proporcionar, o que aconteceu.

Depois de uma pós-graduação em Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2017, e de algumas apresentações de boas práticas ou pequenas pesquisas em seminários e congressos regionais

e internacionais. Nesse mesmo ano, decidi ajustar a rota do meu desenvolvimento profissional e focar melhor o desenvolvimento dos meus companheiros de profissão. Falar sobre bilinguismo ainda era algo bastante novo, principalmente em escolas regulares e isso me interessava bastante. Candidatei-me a uma vaga de consultor pedagógico em um sistema de ensino bilíngue e iniciei, assim, em 2018, minhas viagens ao redor do país escutando, formando e compartilhando com professores de diversas realidades. Poucos meses depois, já fui realocado para o departamento de desenvolvimento educacional, de onde saí quatro anos depois como coordenador.

Meu trabalho era focado nas iniciativas acadêmicas de pesquisa, melhorias de materiais didáticos, formação de outros formadores de formadores e, com isso, mais diplomas vieram: o da pós-graduação em Design Instrucional da Uniderp, o do MBA em Gestão Escolar da USP/ESALQ, o da graduação em Pedagogia do Claretiano e o certificado *Train-the-trainer* também da Universidade de Cambridge. Foi nesse programa bilíngue que me familiarizei com diversas inquietudes dos professores do universo bilíngue: tecnologias, alfabetização, letramento, biletamento, legislação, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), avaliação e outras.

O ano de 2020, portanto, foi um marco em toda essa jornada educacional, profissional e acadêmica. Foi, não somente o ano que ingressei no Mestrado Profissional em Educação, realizando um sonho que tinha desde o término da faculdade em 2010, mas também um ano que provavelmente marcou toda a minha vida, assim como provavelmente a sua. Foi o ano do início da pandemia de Covid-19,

do ensino remoto emergencial, das inseguranças, das urgências, das adaptações, das desesperanças e das esperanças.

Ainda sem o escopo da pesquisa totalmente desenhado, iniciamos as aulas pelo *Zoom*. Durante o curso, tive minhas orientações, que me auxiliaram imensamente na construção de todo o trabalho de pesquisa, minha qualificação e minha defesa também por essa ferramenta. No momento da escrita deste capítulo, ainda não havia conhecido o campus de Engenheiro Coelho, mas posso dizer que essa flexibilidade permitiu que eu pudesse assistir às aulas a partir da sala da minha casa, em São Paulo, também de um hotel em Salvador, de um apartamento no Peru, e agora escrevo, na Cidade do México.

Por mais que eu tivesse sido privilegiado pela possibilidade de trabalhar no modelo *home office*, a imensa maioria dos profissionais da educação não tiveram sequer escolha. Por isso, o pensamento ainda embrionário sobre pesquisar redes de práticas entre professores evoluiu, finalmente durante a dissertação, para tentar responder à pergunta: Como os professores utilizaram de meios digitais aliados à língua inglesa durante o período de isolamento principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental? A pesquisa de Cope e Kalantzis (2009, p. 181) já apontava uma inércia institucional das escolas e uma necessidade emergencial de se adaptarem aos novos modelos de produção de sentido, a transição sísmica entre o mundo das palavras e o mundo digital, multimodal e multicultural, repleto de imagens, interações, linguagens, um mundo multiletrado.

Também Perrenoud (2000, p. 138), ao apontar as novas competências para ensinar, inclui, na sua vasta lista, utilizar novas tecnologias,

utilizando ferramentas multimídias no ensino, potencializando competências fundamentadas em uma cultura tecnológica. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 26) afirmam que os novos tipos de ambiente escolar e de *designs* de aprendizagem questionam a utilização do livro didático como única fonte de instrução e informação e constroem de forma colaborativa, por meio das tecnologias, a aprendizagem ubíqua, em ambientes nos quais a inteligência é construída conjuntamente com outros colegas, experts ou até mesmo, pares geograficamente distantes. Todos esses movimentos no cenário educacional moldou a pesquisa para tornar o foco às práticas sociais de letramento, principalmente em meios digitais, mediados pela língua inglesa.

A PESQUISA

Mais uma variável se adicionou à pesquisa: desde 1 de abril de 2020, o Governo Federal estabeleceu normas para o ano letivo em caráter excepcional devido à pandemia de Covid-19, estabelecendo, portanto, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em todo território nacional, o que potencializou o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TDIC) nas escolas, por razão do distanciamento social e das medidas sanitárias impostas. O objetivo geral do trabalho, portanto, foi discutir as influências das tecnologias digitais nas práticas iniciais de multiletramento de professores de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental em contexto de educação bilíngue.

Essa pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética do Unasp, sob o CAAEE 44656821.5.0000.5377, na data de 30 de março de 2021. Os professores que se submeteram ao questionário a assinaram digitalmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que assinalava sua disponibilidade para responder ao formulário disponibilizado.

O formulário foi disponibilizado na plataforma LMS na qual os professores já estavam habituados a acessar quando buscavam a versão digital do material didático, cursos de formação continuada e a comunidade de troca de práticas pedagógicas. Com tráfego médio de 250 utilizadores por dia e 1400 professores inscritos, apenas 53 se dispuseram a responder as perguntas disponibilizadas pelo *Google Forms*.

Os 53 respondentes, de todas as regiões do país, eram, em sua maioria (62%), professores de inglês do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com diferentes tempos de docência, mas 71,7% deles com experiência de 1 a 3 anos em educação bilíngue e 22,6% de 3 a 5 anos, comprovando o quão recente essa tendência educacional se configurou no ensino básico brasileiro. Como análise dos resultados quantitativos do formulário, percebeu-se que, durante o período do ERE, 71,7% dos respondentes afirmaram que utilizaram atividades que envolvessem interação com textos digitais e que 57% concordam que essa utilização de textos digitais aumentou comparado ao período pré-pandemia.

O número de 92,4% representa o número de respondentes que conclui que o uso de tecnologias digitais pelos alunos influencia a forma como eles planejam as aulas e 90,5% afirmam que têm confiança ao justificar a inserção das tecnologias digitais no planejamento de aula. Ainda de acordo

com o questionário, 81,1% dos respondentes acreditam que durante o distanciamento social os alunos tiveram mais oportunidades de lidar com textos e escrita digitais que antes e 69,7% acreditam que os alunos da atualidade, por causa das tecnologias digitais, devem desenvolver habilidades de escrita e produção de sentido diferentes das tradicionais.

É notável também o dado de que 41,4% dos respondentes afirmaram que a formação inicial de professores (cursos de graduação / licenciaturas) não os preparou para lidar apropriadamente com as TDIC em sala de aula. Por outro lado, 88,7% afirmam que a associação da língua inglesa às atividades de práticas sociais com tecnologias digitais é benéfica ao alunado.

Na última seção do questionário havia espaço para que professores narrassem atividades ou práticas que envolvessem alfabetização, letramento, produção de sentido ou expressão de criatividade em ambientes virtuais. Dos 53 professores, 17 narraram algum tipo de atividade. Desses 17, 5 deixaram número de *WhatsApp* ou e-mail para serem contactados e participarem da segunda parte da pesquisa. Dos 5 contactados, 3 responderam e 2 se dispuseram a ser entrevistadas.

Tanto a baixa adesão inicial (53 respondentes de um universo de 1.4 mil professores) e a da segunda parte da pesquisa (2 professoras somente), deu-se, provavelmente pela sobrecarga de trabalho e imprecisões no período de distanciamento social. Eram notáveis os esforços de todo o corpo docente das instituições em se adaptar a novas tecnologias, horários, anseios das famílias e produção de material coerente aos novos meios de instrução.

As duas professoras entrevistadas vêm de contextos bastante diferentes. Uma delas é da cidade de Lins/SP. Trabalha com educação entre 10 e 15 anos e com educação bilíngue entre 3 e 5 anos. Quando foi entrevistada, trabalhava com educação infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental. A outra professora é profissional da cidade de Benevides/PA. Trabalha com educação entre 8 e 10 anos e com educação bilíngue entre 1 e 3 anos. Similarmente à outra professora, também trabalhava com educação infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental.

A trajetória de cada uma delas é específica, com marcos temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados, como aponta Tardiff (2014, p.260). Ambas demonstraram desconforto na sua profissionalização porque tanto a entrada no ensino bilíngue quanto no ERE necessitou de apoio e desenvolvimento continuado, tanto profissional quanto psicológico, o que não foi contemplado nas suas formações iniciais.

Sobre as dificuldades advindas do ERE, que foi instaurado nacionalmente em abril de 2020 (Brasil, 2020), em ambas entrevistas, os mesmos temas foram levantados, foram eles:

- A inadequação das famílias para acompanharem o desenvolvimento e o dia-a-dia das crianças nas aulas de inglês, não só em relação ao conhecimento da língua, mas também das intencionalidades pedagógicas e até mesmo da logística para com os meios digitais;

- A resignificação do material didático e do redesenho da pedagogia para tempos de mudança, como previa Cope e Kalantzis (2009, p.182);
- A preocupação quanto ao tempo e os padrões de atenção de crianças, principalmente concordando com a pesquisa de Godwin *et al.* (2016, p.47) que afirmam que deve-se dar preferência às instruções curtas em vídeos assíncronos com níveis de dificuldade coerente não somente aos alunos, mas também aos tutores que os acompanham durante as atividades;
- A insegurança, principalmente relacionada a próximos *lockdowns*, e a impossibilidade de se saber quando as aulas e a sociedade voltariam ao que originalmente se configurava como “normal”.

O momento educacional caracterizado pelo ERE, no entanto, traz contribuições que perdurarão nas práticas pedagógicas futuras. No discurso de ambas as professoras, é recorrente que a transformação na escola será mais procedimental que estrutural. Por mais que haja mais aceitação na inclusão de ferramentas tecnológicas nas aulas, será o uso delas e de inserção de metodologias como sala de aula invertida, gamificação e elementos de transdisciplinaridade que perdurarão.

As professoras conseguiram demonstrar valor à comunidade escolar por meio da adoção de *hardwares* já existentes na escola, *softwares* e *apps*

tanto para extensão ou substituição de ferramentas de acordo com as intencionalidades pedagógicas, como óculos de realidade virtual, uso de vídeos do *Youtube*, comunidades online e plataformas de gamificação se provaram como potencializados do protagonismo e da autonomia dos alunos, ao aproximar a escola de mídias digitais já familiares a eles.

A sala de aula invertida, que Valente (2014) define como a familiarização com os assuntos das aulas de antemão ao trabalho de forma síncrona, garantiu também maior e mais efetiva participação das famílias juntamente com a transdisciplinaridade, o que Santos (2005) define como “democracia cognitiva”, que similarmente aos textos digitais, não vem compartimentalizados em assuntos específicos, mas que permeiam uns aos outros.

Por fim, algo que perdurará, tanto nas aulas mediadas por TDIC quanto naquelas ministradas pessoalmente são os *Brain breaks*, ou os descansos cognitivos, que as professoras passaram a utilizar, visitando, por exemplo, zoológicos virtuais ou fazendo exercícios de yoga. Immordino-Yang, Christodoulou e Singh (2012, p. 360) afirmam que o descanso cognitivo pode ser potencialmente crítico para o aprendizado e autogestão.

O último foco de análise das entrevistas foi justamente na dimensão cultural dos multiletramentos. Rojo e Moura (2019, p. 18) chamam no atenção ao “letramento escolar”, que consiste nos eventos que integram alunos em práticas sociais relevantes de escrita e leitura, mesmo que ainda não as dominem. Uma das professoras mostrou atividades com o *Google Arts and Culture*, permitindo que alunos interferissem

artisticamente em ruas de Londres, customizando e compartilhando traços de suas identidades em um lugar geograficamente distante, mas possibilitado pelos meios digitais e língua inglesa.

Outra professora utilizou de uma ferramenta de intercâmbio virtual entre salas de aula de diferentes países. Por meio do *empatico.org*, os alunos do interior de São Paulo conversaram sobre hábitos, rotinas e realidades com alunos de Portland, Maine. Também por encontros pelo *Zoom*, a professora de Benevides/PA, propôs diálogos de uma de suas turmas com a de outra professora, no Egito. Tais dinâmicas vão ao encontro do que Felício (2017, p. 194) defende que os espaços virtuais permitem o trânsito e o engajamento, tornando as fronteiras identitárias mais difíceis de serem traçadas, com as trocas de sentido em língua inglesa, as crianças passam a refletir sobre suas relações consigo próprias, com o mundo e também passam a redefinir o que significa ser criança, em suas diversas variáveis.

O inglês como língua franca, caracterizado por Schmitz (2012, p. 12) por aquele utilizado na comunicação entre falantes cujas primeiras línguas se diferem do inglês, converge tanto com o que Mello (2010, p. 137) afirma sobre as escolas brasileiras prepararem os alunos para as realidades deste século, quanto o discurso das professoras entrevistadas, que asseguram que aprender a língua inglesa proporciona novas formas de engajamento e participação dos alunos num mundo cada vez mais conectado, globalizado e plural.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL

Muito se discute sobre a validade do título “mestrando” enquanto ainda aluno do mestrado. Como não costumo me apegar a títulos e fujo de gerundismos, recomendo que outros ingressantes em programas de mestrado façam o mesmo. A titulação será consequência de todo o trajeto que será percorrido até o dia da entrega do diploma, o foco deve ser o caminho, e não o destino.

As aulas do Mestrado Profissional foram, uma a uma, essenciais para a minha atividade diária nas especificidades do emprego que tive até o cumprimento dessa etapa. Mesmo cansado de cursos de pós-graduação ou *workshops* que repetiam os mesmos assuntos, fui surpreendido pela profundidade e pelo incentivo às discussões, e acima de tudo, (re) conhecer diferentes realidades de educadores do nosso país.

A disciplina de Pesquisa em Educação, porta de entrada do curso, com minha orientadora como uma das docentes, foi uma experiência ímpar. Academicamente, possibilitou tanto a estruturação do método e metodologias da minha pesquisa, mas também proporcionou uma pesquisa real, que logo foi publicada em um periódico internacional. O assunto de tal pesquisa foi sobre a formação docente por meios digitais, licenciaturas e cursos de pedagogia em formato EAD. Tais dados serviram de base, também, para que, profissionalmente eu entendesse melhor o perfil e o plano de fundo dos quase 1400 professores com os quais eu costumava trabalhar diretamente. Essa disciplina também foi

responsável por direcionar a minha linguagem escrita visando maior objetividade e assertividade, além de, também, desmistificar o uma crença que eu trazia comigo há anos de que análise do discurso pudesse ser algo mais fácil de ser feito que análise de conteúdo.

Foi durante a disciplina de “Educação na Contemporaneidade: Políticas, Concepções e Práticas” que extraí grandes contribuições. Todas as aulas que trouxeram elementos de Schumman, Tardiff, Perrenoud e Roldão, para citar alguns, foram de aplicação mais que imediata nas sessões de formação que eu ministrava aos consultores pedagógicos que eu costumava treinar. Os textos e as referências dessas aulas foram também base para uma palestra sobre profissionalização e identidade docente que ministrei 11 vezes durante o ano de 2021. Do outro lado, essa disciplina conseguiu me reconectar, de forma pessoal, com minha juventude, quando era encantado pelas *Crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis, e começava a se interessar pelos escritos de Nietzsche. Foram clarificações, dúvidas, respostas e mais perguntas ainda, que persistem no meu dia a dia.

No segundo semestre, a disciplina de “Educação e Novas Tecnologias” chegou em excelente momento. Já havia se passado todo um ano letivo nas escolas regulares em pandemia e ingressávamos, em 2021, em um momento mais amadurecido, porém, igualmente aquecido quanto às tecnologias educacionais. As reflexões sobre usos, possibilidades e impossibilidades foram tamanhas e algo que me ficou na memória de uma das aulas foi a conclusão de que um robô jamais poderá substituir um professor, mas um robô-professor poderá substituir um professor-robô. Mesmo com metaversos, inteligência artificial, *Learning*

Management Systems ou *Learning Experience Systems*, professores que sabem utilizar a tecnologia a seu favor, serão sempre necessários.

Nesse mesmo semestre, fiz uma disciplina em parceria com a Universidade do Texas juntamente com o curso de graduação em tradução e interpretação do Unasp. Profissionalmente, o material trazido em “Comunicação Intercultural e Educação” foi de extremo auxílio porque indicava nuances culturais em relação a reuniões, modelos de trabalho, relacionamento entre superiores e pares, cultura organizacional em diferentes sociedades. Nessa época, eu estava em contato constante com outras nacionalidades e me trouxe ferramentas para gerir times efetivamente um tempo depois quando, em 2022, fui trabalhar em uma empresa mexicana. O “Seminário de Orientação em Pesquisa” também foi essencial para me preparar para a qualificação, que viria no semestre seguinte. No último semestre de aulas, tive as disciplinas de “Seminário de Formação Docente para o Ensino Superior” e “Práticas Educacionais no Contexto da Educação Integral”. A primeira foi bem importante para ampliar os conceitos de andragogia e de como ajudar adultos a aprenderem e a segunda, sobre principalmente, quais caminhos traçar para efetivamente criarmos uma escola integral.

Comecei o mestrado enquanto era coordenador de um time de formação educacional voltado ao desenvolvimento de formadores e professores em contexto de educação bilíngue no Brasil. Assim que as aulas acabaram, aceitei o convite para integrar uma empresa mexicana com um cargo análogo ao de gerente de produtos educacionais, focados em produzir material didático para desenvolvimento tecnológico e socioemocional

de profissionais. No momento da escrita deste artigo, já estou em outra função, como gerente de aprendizagem de uma empresa global focada em tecnologia, facilitando o entendimento de desenvolvedores e futuros profissionais no mundo hiperconectado do *Edge Computing*.

Toda essa progressão, esse desenvolvimento pessoal e profissional nos últimos dois anos, devo em grande parte ao mestrado e às relações que foram construídas ali. Relações interpessoais, que me oportunizaram conhecer e reconhecer diferentes realidades; relações com o conhecimento, que me permitiram aplicar os assuntos trabalhados em aulas mesmo que indiretamente às minhas ações; relações intrapessoais, principalmente durante a pesquisa, que me fizeram trabalhar disciplina e foco, lutar contra a frustração dos poucos respondentes do questionário ou mesmo dos fins de semana sem energia mental ou até mesmo física para avançar com o texto. A melhor parte dessa jornada, como disse no início, não foi terminar, mas perceber que, também, em cada passo desse caminho, estive muito bem acompanhado, ou orientado, como se diz na academia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CNE/CP N° 5/2020**, 2020.

FELÍCIO, R. Multiletramentos: inserindo a multiplicidade identitária dos alunos na escola. *In*: PINHEIRO, Petrilson. **Multiletramentos em teoria e prática - desafios para a escola de hoje**. 2017. p. 187–214.

GODWIN, K. E. *et al.* Off-task behavior in elementary school children. **Learning and Instruction**, v. 44, p. 128–143, 2016.

IMMORDINO-YANG, M. H.; CHRISTODOULOU, J. A.; SINGH, V. Rest Is Not Idleness: Implications of the Brain's Default Mode for Human Development and Education. **Perspectives on Psychological Science**, v. 7, n. 4, p. 352–364, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP, 2020, ISSN 00178055. v. 1.

MELLO, H. A. B. de. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v.9, n.1, n. 9, p. 118–140, 2010.

NEW LONDON GROUP. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164–195, 2009.

Perrenoud, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.
ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOS, A. **O que é transdisciplinaridade**. Publicado no periódico Rural Semanal, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, I parte: na semana de 22/28 de agosto de 2005; II parte: na semana de 29/04 de setembro de 2005.

SCHMITZ, J. R. **“ELF ou não” (Inglês como Língua Franca): Eis a questão para a Linguística Aplicada no mundo globalizado.** 2012.

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, p 79-97, 2014.

Capítulo 15



CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA UTILIZANDO MICRODADOS DO ENADE

Marcelo Franca Alves

Capítulo produzido sob a orientação da Profa. Dra. Gildene do Ouro Lopes Silva

EU E O TEMA

Conhecedor do histórico do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), de cuja trajetória participo desde o ano de 1977 como aluno e desde 1984 como funcionário, fiquei muito feliz quando soube dos planos da instituição de implantar um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área de educação, no contexto de transformar o Centro Universitário em Universidade. Mais do que isso, senti-me honrado em participar da implantação desse programa em suas diferentes fases, especialmente nos trâmites junto ao Ministério da Educação (MEC) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), momento em que tomei conhecimento, de forma mais aprofundada, do Projeto Pedagógico do Programa (PPP).

Interessaram-me, especialmente, os componentes curriculares voltados à formação do gestor, área na qual atuo há mais de duas décadas. Considerando que é desejável que os gestores de uma Instituição de Educação Superior (IES) possuam uma sólida formação acadêmica e que o programa é ofertado pela própria IES, o que elimina a necessidade de logísticas especiais, como a de deslocamento, tomei a decisão de solicitar à administração do Unasp autorização e apoio para participar do programa, pleito que foi atendido da maneira mais ampla possível.

Como parte dos preparativos para o Processo Seletivo do Programa, refleti sobre um possível tema para a pesquisa, estabelecendo as seguintes premissas: (1) deveria ser um tema diretamente relacionado à minha função atual, Diretor de Regulação/Procurador Institucional,

e que possibilitasse aprofundamento do conhecimento e experiência profissionais; e (2) deveria ser uma pesquisa que produzisse resultados que pudessem ser relevantes para o Unasp e outras instituições da Rede Educacional Adventista, além de outras IES.

Iniciei a pesquisa sobre a sistematização e gestão dos processos avaliativos *in loco* de cursos de graduação. Entretanto, considerando a complexidade desse estudo, especialmente quanto ao curto tempo para realização da pesquisa e conversando com minha orientadora, resolvi alterar o tema da pesquisa para um tema igualmente relevante, mas que pudesse ser implementado no curto tempo disponível. Nesse contexto, optei por pesquisar o banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do MEC responsável por avaliações institucionais e de cursos, além de registros de informações estatísticas sobre a educação brasileira.

Como os bancos de dados do MEC/INEP são muito abrangentes e possuem riquíssimas informações a serem analisadas, foquei em analisar informações que pudessem subsidiar reflexões sobre um problema importante de uma Rede de Educação Privada (REDE), qual seja, a baixa demanda por cursos de licenciatura. Nesse contexto, optei por analisar os Questionários do Estudante (QE), que são preenchidos no momento da participação no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Esses QE apresentam a percepção dos concluintes sobre diversos aspectos relacionados ao curso de sua formação.

Inicialmente a ideia era de analisar exclusivamente informações preenchidas pelos estudantes no QE. Entretanto, a banca de qualificação

me desafiou a analisar a evolução da estrutura do QE desde seu início em 2004 até a versão mais recente, em 2021, o que foi prontamente aceito por mim e minha orientadora.

A PESQUISA

Após diversas revisões, optei por estabelecer como objetivo geral da pesquisa: “Analisar a trajetória da estrutura dos Questionários do Estudante (QE) e os correspondentes dados obtidos na edição de 2017 do Enade dos cursos de licenciatura da rede, sobre a percepção dos estudantes em relação ao seu perfil e ao contexto dos processos formativos do seu respectivo curso”. Optei por analisar os dados da edição de 2017 do Enade por ser a mais recente com dados disponíveis nos bancos de dados do MEC/INEP.

Como detalhamento do objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) investigar a estrutura do atual sistema de avaliação de cursos de graduação no Brasil, com destaque para o Enade; (2) apresentar a trajetória da estrutura do QE desde seu início, em 2004, até a versão mais atual, em 2021; (3) discutir os resultados das análises dos QE preenchidos por estudantes dos cursos de licenciatura da Rede, na edição 2017 do Enade, comparados com os dados dos mesmos cursos existentes no Brasil.

Para a fundamentação teórica, optei por referências online, pois essa pesquisa foi realizada em meio à pandemia de Covid-19, o

que dificultaria o acesso físico a instituições e/ou bibliotecas físicas. Foram mais de 75 referências dentre teses de doutorado, artigos científicos, legislação, livros etc. utilizadas no desenvolvimento da investigação. Destaco algumas:

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
2. Lei do Sinaes (Brasil, 2004) que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior;
3. Edital 26/2017 (Brasil, 2017) que definiu as principais normas operacionais do Enade 2017;
4. Resolução CNE/CP 2/2019 (Brasil, 2019) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial de professores para a educação básica, além de instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação);
5. Textos da profa. Bernadete Gatti e colaboradores (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019) analisando, de forma aprofundada, desafios ligados às licenciaturas no Brasil e sugestões para que esses

desafios sejam superados. Esses textos foram publicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), uma agência especializada das Nações Unidas (ONU), o que os torna referência sobre o tema abordado;

6. O artigo de Márcia Brito (Brito, 2005) com o título “Enade 2005: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas”; e
7. A tese de doutorado de Gustavo Rosa (Rosa, 2019) que também analisa informações do banco de dados do Enade.

Na pesquisa descritiva, utilizei, de forma integrada, aspectos quantitativos e qualitativos. Obtive os dados utilizados na investigação de fontes secundárias, analisei-os estatisticamente e os discuti a partir da observação e levantamento de questões por meio de leitura reflexiva. Optei pela pesquisa qualitativa, pois o conceito de reflexividade é uma das características que permitiu posicionar-me nos questionamentos levantados e incluir valores e experiências para o seu estudo.

O contexto da pesquisa foram os cursos de licenciatura de uma Rede constituída por mais de dois milhões de estudantes, mais de 100 mil docentes e quase dez mil instituições educacionais que oferecem

desde a educação infantil à educação superior na maioria dos países no mundo. No Brasil, compõe a Rede mais de 500 unidades com mais de 200 mil estudantes. Além de cursos de licenciatura, a Rede oferece outros cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento. São a totalidade de cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos) oferecidos atualmente pelas IES da Rede, no Brasil:

- **IES1:** 73 cursos de graduação, neles matriculados 10.795 estudantes;
- **IES2:** 4 cursos de graduação, neles matriculados 250 estudantes;
- **IES3:** 16 cursos de graduação, neles matriculados 2.052 estudantes;
- **IES4:** 9 cursos de graduação, neles matriculados 693 estudantes; e
- **IES5:** 5 cursos de graduação, neles matriculados 308 estudantes¹⁰.

Desses cursos, foram analisados os seguintes:

Tabela - Estudantes de Licenciatura da REDE Inscritos e Participantes no Enade 2017

CURSO	INÍCIO	IES	UNIDADE / MODALIDADE	ESTUDANTES CONCLUINTES	
				INSCRITOS	PARTICIPANTES
Ciências Biológicas	1994	IES1	U3	26	19
Educação Física	2000	IES1	U2	176	72
Educação Física	2000	IES1	U3	54	41
História	2010	IES1	U1	16	15
Letras	1988	IES1	U1	28	28
Matemática	2000	IES1	U3	31	28
Música	1999	IES1	U1	42	38
Pedagogia	1973	IES1	U1	52	38
Pedagogia	1999	IES1	U2	47	41
Pedagogia 1	1999	IES1	U3	36	29
Pedagogia	1999	IES3	U5	37	37
Total				545	386

Fonte: Autor

Os microdados de todos os QE dos concluintes de cursos de licenciatura participantes do Enade de 2017 foram baixados e armazenados em arquivo no formato .txt e, a partir dos dados baixados, foram selecionados os dados utilizados pela pesquisa. Aos dados baixados e selecionados aplicaram-se formatações e conversões necessárias para as diferentes análises, gravando os dados resultantes em arquivos com formato .csv

Realizei as análises em 4 (quatro) fases distintas:

1. Análises da Trajetória da Estrutura dos QE;
2. Análises do Perfil dos Estudantes da Rede e no âmbito nacional;
3. Análises da Percepção dos Estudantes sobre os Contextos dos Processos Formativos (CPF); e
4. Análises da Relação entre o Perfil e a Percepção do Estudante sobre os CPF.

Para os procedimentos automatizados, utilizei algoritmos computacionais escritos na Linguagem de Programação Python, registrados. Escolhi essa Linguagem de Programação por ser uma linguagem moderna e própria para análise estatística de dados.

ANÁLISES DA TRAJETÓRIA DA ESTRUTURA DOS QE

Utilizei os seguintes procedimentos na análise:

1. Salvei todos os microdados com informações de todas as edições do Enade (2004 a 2019) em computador a partir dos arquivos disponibilizados pelo MEC/INEP em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dadosabertos/microdados/enade>. Nesses microdados estão disponíveis as questões dos QE, incluindo as questões específicas para estudantes de licenciaturas;
2. Recebi imagens das telas, antes de serem preenchidas, de estudante participante do Enade 2021, considerando que no momento da pesquisa esses dados ainda não estão disponíveis nos microdados do MEC/INEP, entretanto, foram considerados nas análises;
3. Transferi todos os enunciados, de todas as questões, de todos os QE (2004 a 2021) para planilha com as seguintes colunas: Número da Pergunta; Questões do QE de 2021; Comparação 2021-2019; Questões do QE de 2019; Comparação 2019-2018; Questões do QE de 2018; Comparação 2018-2017;

Questões do QE de 2017; Comparação 2017-2016;
Questões do QE de 2016; Comparação 2016-2015;
Questões do QE de 2015; Comparação 2015-2014;
Questões do QE de 2014; Comparação 2014-2013;
Questões do QE de 2013; Comparação 2013-2012;
Questões do QE de 2012; Comparação 2012-2011;
Questões do QE de 2011; Comparação 2011-2010;
Questões do QE de 2010; Comparação 2010-2009;
Questões do QE de 2009; Comparação 2009-2008;
Questões do QE de 2008; Comparação 2008-2007;
Questões do QE de 2007; Comparação 2007-2006;
Questões do QE de 2006; Comparação 2006-2005;
Questões do QE de 2005; Comparação 2005-2004;
Questões do QE de 2004;

4. Revisei todas as questões a partir dos QE, em formato *Portable Document Format* (.pdf), disponíveis em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/questionario-do-estudante>. Essa etapa complexa e que demandou muito esforço demonstrou-se necessária em função do grande número de erros de digitação existentes nos enunciados das questões contidos nos microdados disponibilizados pelo

MEC/INEP, quando comparados com os QE, em PDF, disponibilizados, também pelo MEC/INEP;

5. Eliminei as questões que possuíam o mesmo enunciado e a mesma numeração de uma edição do Enade para outra;
6. Localizei e eliminei as questões que alteraram apenas a numeração de uma edição do Enade para outra, entretanto, mantiveram o texto do enunciado;
7. Eliminei, também, questões que tiveram somente acréscimo, em seu enunciado, de orientação para preenchimento da resposta; e
8. Analisei as questões que não foram eliminadas nos processos descritos anteriormente e, a partir dessa análise, elaborei diversos quadros. Para as análises dos enunciados das questões realizei análises de conteúdo.

ANÁLISES DO PERFIL DOS ESTUDANTES DA REDE E NO ÂMBITO NACIONAL

Para análises do Perfil dos Estudantes da Rede, ou seja, comparação das questões relativas ao perfil socioeconômico respondidas pelos estudantes em geral (Categoria 1) e questões exclusivas para estudantes das licenciaturas (Categoria 2) de cada curso da Rede com as questões, dos mesmos cursos, nacionalmente, utilizei os seguintes procedimentos:

1. Elaborei tabelas com a distribuição de respostas por questão dos QE da Rede e os QE dos mesmos cursos considerados nacionalmente, apresentadas no Apêndice B. Nessas tabelas estão a distribuição das respostas das questões para todos os estudantes (Categoria 1) e das questões exclusivas para estudantes de licenciaturas (Categoria 2);
2. Selecionei ou agrupei questões consideradas mais relevantes para realização das análises e discussões. Optei pelos seguintes agrupamentos:
 - a. Origem dos Estudantes: Questões 16 e 18 do QE (Categoria 1);
 - b. - Escolaridade dos Pais e outros Familiares: Questões 4, 5 e 21 do QE (Categoria 1);

- c. Perfil Econômico: Questões 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 17 do QE (Categoria 1);
 - d. Aderência do Estudante ao Curso e ao Magistério: Questões 69, 70 e 77 do QE (Categoria 2); e
3. Elaborei gráficos e análises comparativas.

ANÁLISES DA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE OS CPF

Foram os procedimentos que adotei para análises da percepção dos estudantes sobre os CPF:

1. Para cada curso da REDE calculei médias de cada categoria do QE relacionada à percepção quanto aos CPF (ODP - Categoria 3; IIF - Categoria 4; OAFAP - Categoria 5);
2. Apresentei as médias em gráficos;
3. Elaborei tabelas onde apresentei para cada curso da Rede as questões pertencentes às Categorias 3 - ODP, 4 - IIF e 5 - OAFAP que ficaram abaixo da

média da respectiva categoria, portanto, “puxando a média para baixo” e as questões que ficaram acima da média, portanto, “puxando a média para cima”;

4. Apresentei, em tabelas, as 3 questões que aparecem com maior frequência em todos os cursos da Rede considerados de forma agrupada, “puxando a média para cima” e as 3 questões que com maior frequência aparecem “puxando a média para baixo”. Onde ocorreu empate na frequência da última das 3 questões, optou-se por apresentar todas as questões empatadas;
5. Calculei as médias das Categorias 3 - ODP, 4 - IIF e 5 – OAFAP dos cursos de licenciatura considerados nacionalmente, retirando as médias dos cursos da Rede para efeito de cálculos e elaborados gráficos e tabelas comparando a média do curso da Rede com a média do mesmo curso considerado nacionalmente.
 - a. Além dos comparativos em cada categoria, dos cursos de licenciatura da Rede com os mesmos cursos nacionalmente, realizei análises compa-

rando as médias das categorias em cada curso da Rede com a média das IES nacionalmente, classificadas pelos seguintes tipos:

- Todas IES;
- IES privadas;
- Universidades;
- Centros Universitários; e
- Faculdades;

6. Realizei a distribuição da média de cada curso (da Rede e nacionalmente) nas Categorias 3 - ODP, 4 - IIF e 5 - OAFAP em quintis. Cada quintil contém, aproximadamente, um mesmo número de cursos, portanto, ao afirmar que uma categoria de um curso da REDE está no quintil 1, significa dizer que a média obtida, por esse curso, em determinada categoria, encontra-se entre os 20% inferiores, e afirmar que uma categoria se localiza no quintil 5, significa dizer que essa categoria está no grupo dos

20% melhores cursos. Foram realizados os seguintes agrupamentos das IES:

- a. Todas as IES;
 - b. IES privadas;
 - c. Universidades;
 - d. Centros Universitários; e
 - e. Faculdades; e
7. Elaborei gráficos e tabelas com as análises das médias dos cursos da Rede posicionados em quintis.

ANÁLISES DA RELAÇÃO ENTRE O PERFIL E A PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE SOBRE OS CPF

Para verificar se e qual relação há entre o perfil dos estudantes da Rede e sua percepção quanto ao CPF, utilizei os seguintes procedimentos:

1. Cálculo da média de cada categoria relacionada ao CPF (3 - ODP, 4 - IIF e 5 - OAFAP) para cada cur-

so da Rede individualmente e de todos os cursos da Rede conjuntamente. Para o cálculo da média de uma categoria especificamente, para um curso determinado, calculei a média da percepção de todas as respostas em todas as questões da categoria, de todos os estudantes do curso;

2. Apliquei regressão linear univariada para cada questão das Categorias 1 e 2, como variável independente, e cada média das Categorias 3 - ODP, 4 - IIF e 5 - OAFAP como variável dependente. Além das questões das Categorias 1 e 2, como variáveis independentes, utilizei as variáveis Idade e Sexo;
3. Da análise anterior, selecionei todas as variáveis independentes que na relação atingiram Valor-p inferior ou igual a 0,20, indicando que a probabilidade de que a relação tenha ocorrido ao acaso é de até, no máximo, 20%. Adotei como referencial teórico para utilizar-se esse índice, Tsopanoglou (2016);
4. Apliquei às questões selecionadas pelo procedimento anterior, regressão linear multivariada, considerando essas questões como variáveis independentes

e como variáveis dependentes, novamente as médias das Categorias 3 - ODP, 4 - IIF e 5 - OAFAP;

5. Selecionei, da análise anterior, as questões que atingiram Valor-p inferior ou igual a 0,05, indicando que a probabilidade de que a relação tenha ocorrido por acaso é de até, no máximo, 5%. Esse teto para o Valor-p é normalmente utilizado nesse tipo de análise, segundo Malhotra (2019, p. 456 - 473). Esse procedimento de primeiramente utilizar-se a regressão linear univariada com Valor-p 0,20 e das variáveis resultantes aplicar-se a regressão linear multivariada com Valor-p 0,05 tem como referencial teórico Tsopanoglou (2016);
6. Para cada questão selecionada a partir do procedimento anterior, há um coeficiente de regressão que mede a força da relação entre a questão e a categoria específica relacionada à percepção quanto aos CPF (Categorias 3 - ODP, 4 - IIF e 5 - OAFAP).
 - a. Para análise do sinal (positivo ou negativo) dos coeficientes selecionados para análise, levei em consideração a possibilidade de a ordem das opções da questão estar fora de padronização,

como por exemplo, as opções da questão 80 estão em ordem decrescente de positividade:

b. “80) No decorrer do estágio curricular obrigatório, você teve adequado acompanhamento de um ou mais professores da instituição em que estagiou?

(A) Sim, durante todo o tempo.

(B) Sim, em grande parte do tempo.

(C) Apenas em algumas disciplinas/situação.

(D) Não.”

c. Enquanto a questão 23 do QE está em ordem decrescente de positividade:

d. “23) Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?

(A) Nenhuma, apenas assisto às aulas.

(B) De uma a três.

(C) De quatro a sete.

(D) De oito a doze.

(E) Mais de doze.”

e. Entendo que, quando cabível, as questões do QE, Categoria 1, estão, em regra, numa ascendente de positividade, enquanto as do QE, Categoria 2, estão em ordem decrescente;

7. Para as análises, optei por discutir as relações cujo coeficiente seja maior ou igual a 0,300 ou menor ou igual a -0,300, sendo, portanto, relações diretas ou inversas, respectivamente; e

8. Elaborei tabelas apresentando os resultados encontrados nas análises.

Os principais achados da pesquisa foram:

1. Existência de um sólido sistema de avaliação da educação superior, mesmo diante de aspectos a serem aprimorados, como por exemplo, o registro dos dados do QE publicados e a frequente alteração da estrutura do QE;

2. Ocorrência de desafios importantes a serem enfrentados pelos cursos de licenciatura visando à ampliação do número de estudantes matriculados nesse grau de cursos de graduação;
3. O perfil dos estudantes dos cursos da Rede analisados é semelhante ao dos estudantes desses mesmos cursos quando considerados nacionalmente, apesar de ser uma rede educacional privada;
4. A percepção da maioria dos estudantes quanto aos CPF apresenta média superior em relação aos mesmos cursos quando considerados nacionalmente. Tal fato sugere a satisfação da maioria dos estudantes da Rede quanto aos CPF dos respectivos cursos; e
5. Mediante as análises dos dados não foram encontrados indicadores que justifiquem a tendência de baixa demanda pelos cursos de licenciatura da Rede. Entretanto, a pesquisa apresenta pontos a serem melhorados em alguns dos cursos analisados, considerando que as médias das percepções quanto aos CPF, mesmo superiores às dos cursos considerados no âmbito nacional, ainda não estão todas no quintil superior.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Todo processo de aprendizagem contribui de forma positiva para o desenvolvimento profissional, ainda mais quando é um processo formal, mais ainda quando se trata de um programa *stricto sensu*. Não foi diferente na realização desse programa, pois as diferentes disciplinas propiciaram estudos e reflexões importantes sobre os diferentes temas tratados, além daqueles momentos de interação com colegas e professores, muito ricos para troca de experiências e enriquecimento profissional.

Foi desafiador fazer um mestrado na área de humanas, considerando minha formação nas áreas de exatas (Processamento de Dados) e sociais aplicadas (Direito). Entretanto, reconheço que essa experiência enriqueceu minha formação profissional, pois propiciou a aquisição de conteúdos e o aprimoramento de competências e habilidades que serão de grande utilidade para o desenvolvimento de atividades profissionais.

Destaco que, mesmo a pesquisa sendo sobre tema que utilizo no meu cotidiano, foi possível aprofundar formas de análises e discussões sobre as informações que foram objeto da pesquisa, em especial quanto ao rigor da metodologia científica utilizada na elaboração de trabalhos científicos, o que valoriza mais ainda os resultados obtidos. Passarei a incorporar, no que for possível, essa metodologia nas minhas análises profissionais.

Finalizando, sinto-me privilegiado em ter participado e concluído esse programa de mestrado.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. F. **Os cursos de licenciatura em rede educacional privada: reflexões sobre o questionário do estudante no Enade.** 2022. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Educação, Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), Engenheiro Coelho, 2022. Disponível em: https://biblioteca.sophia.com.br/9198_RI/index.html. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edital 26, de 16 de junho de 2017.** Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/06/2017&jornal=3&pagina=50&totalArquivos=200>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRITO, M. Enade 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 401 - 443, set., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/YQrcZv7MGskNFZ7vhZNFNZJ/?lang=pt#>. Acesso em: 30 ago. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?10=null&queryId=a13eaf72-6ee4-4bfa-8508-67d0638f3f05>. Acesso em: 30 ago. 2021.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2019. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788582605103>. Acesso em: 30 ago. 2021.

ROSA, G. D. Aul. Elementos para otimização do ensino em licenciaturas em função da percepção de formandos. 2019. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2591>. Acesso em: 30 ago. 2021.

TSOPANOGLOU, S. P. Avaliação da capacidade física de crianças nascidas prematuras com muito baixo peso. 2016. Tese (Doutorado) – Programa Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatria, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4264704. Acesso em: 30 ago. 2021.

Capítulo 16



NARRATIVAS DE UMA TRAJETÓRIA NO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Rosângela de Lourdes Silva de Freitas

Capítulo produzido sob a orientação da Profa. Dra. Luciane Weber Baia Hees

EU E O TEMA

É com muita emoção que inicio essa narrativa. Cursar um Mestrado em Educação é a realização de um sonho! Cursá-lo no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) foi a realização de dois sonhos! A narrativa apresentada embasa-se na perspectiva de Benjamin ao afirmar que narrar é manter “a faculdade de intercambiar experiências” (Benjamin, 1996, p. 198). Nesse sentido, me proponho, a partir desse registro, a trocar, permutar, barganhar experiências vividas no curso de Mestrado Profissional em Educação (MPE) e também, na Educação Básica, sobretudo, na Educação Infantil.

Ingressei no MPE no segundo semestre de 2020 e logo fui instigada a pensar sobre o que pesquisar para a construção da dissertação. A princípio, fiquei assustada. Porém, percebi que não estava só: minha orientadora Prof^a Dr^a Luciane Hees me deu a mão para juntas percorremos a caminhada.

Apoiada por ela, me propus a pesquisar sobre a Educação Infantil, pois, assim como preconizam as leis, entre elas, a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), entre outras, essa etapa de ensino é direito da criança e importante para a formação e desenvolvimento integral do ser humano.

Há vinte e nove anos trabalho nessa etapa e paulatinamente fui me constituindo na minha humanidade e profissionalidade. Hoje, me

considero uma aprendente em busca de conhecimento, teórico e prático, para ampliar o que já sei e, sobretudo, apreender os múltiplos saberes que constituem os meus saberes docentes.

Nessa busca e procura, entre constantes idas e vindas, tenho vivenciado grandes desafios e possibilidades e, nesse processo, tenho me tornado educador conforme declara Freire (2008), educa a dor, aquele que educa a sua dor e a do outro, e assim, no caminho, no trajeto, nas andanças, tenho procurado, de forma intencional, educar a minha dor e a dor dos outros.

Ainda muito jovem, havia terminado o magistério, conhecido pela LDB 9394/96, como curso em nível médio na modalidade Normal e ingressei na Educação Infantil na etapa I, no cargo de monitora. Enquanto profissional dessa etapa, vivenciei, simultaneamente, o papel de educadora e de mãe. Minhas filhas foram bebês e crianças da creche e da pré-escola. Tive uma vivência dupla que me trouxe grandes desafios, porém, me possibilitou estar no lugar dos familiares e experimentar também esse outro lado.

Após alguns anos, me tornei gestora da creche e a dupla experiência, vivenciada anteriormente, me ajudou a compreender que uma gestão de qualidade se faz com comprometimento, na coletividade, de forma colaborativa, participativa, democrática, dialógica, respeitosa, aliados a estudos e pesquisas, considerando os contextos e as especificidades de toda a comunidade escolar, pois:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. 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. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 32).

E nesse processo ininterrupto, em 2018, fui aprovada em um processo seletivo para supervisora de ensino e a partir de então, saí da gestão da escola para ocupar essa função na Secretaria Municipal da Educação (SME). O exercício nessa função tem me possibilitado conhecer e compreender de perto, de forma teórica e prática, numa vivência diária de aprendizagem, o papel do supervisor frente à rede educacional do município, composta pelas Etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e dentro do sistema de ensino, sendo que nesse inclui-se o Conselho Municipal de Educação e as Escolas privadas de Educação Infantil.

Conciliar a vida pessoal, profissional e acadêmica tem sido um enorme desafio. Contudo, se faz necessário, pois não acredito numa educação de qualidade sem uma formação contínua de seus profissionais. Portanto, estar nesse momento, supervisora de ensino e mestrande em educação, para além do desafio, é um privilégio pleno de possibilidades.

A PESQUISA

Como supramencionado, a etapa de ensino escolhida para a construção da pesquisa foi a Educação Infantil. O próximo passo foi a escolha do tema, o que não foi uma tarefa fácil, afinal, estávamos vivenciando um período de pandemia. Como medida de segurança, as aulas foram

interrompidas abruptamente. Em quase trinta anos trabalhando na Educação Infantil, nada foi tão marcante quanto o surgimento da pandemia da Covid-19.

Estar como supervisora em 2020 me possibilitou acompanhar e participar do planejamento para a manutenção e continuidade do ensino. Com as escolas fechadas e a obrigatoriedade de cumprimento do ano letivo, houve a necessidade de adotar medidas emergenciais para mitigar perdas na aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, após levantamento de diversas práticas de ensino, entre consensos e dissensos, com base nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação nº 5/2020 e nº 11/2020, optou-se pela prática de ensino mediante atividades educativas não presenciais, contemplada nos referidos Pareceres. A concordância entre os profissionais da SME do município de Rio Claro/SP pela adoção dessa prática de ensino deve-se ao cenário pandêmico e à falta de investimentos na área tecnológica na rede educacional, resultando na precariedade dos equipamentos.

Por não carecer exclusivamente de tecnologia para ser efetivada, infere-se que a referida prática se torna a mais viável, pois sua oferta pode ser realizada de forma virtual e, também, de forma física e presencial, por meio de atividades impressas planejadas, elaboradas e enviadas pelos professores aos familiares e responsáveis dos estudantes. Ou seja, esta prática possibilita, mesmo com as escolas fechadas, o acesso dos estudantes ao ensino, incluindo os que não possuem equipamentos tecnológicos e ou acesso à internet.

Ocupando um outro lugar/espço, em outra função, fora do cotidiano diário da escola, acompanhei o processo de um modo geral, de forma mais ampla e técnica, e isso, de certo modo, me instigou a buscar informações mais precisas, dados mais específicos para compreender mais profundamente como se realizou tal processo e assim, humildemente, contribuir na compreensão e aquisição de novos conhecimentos sobre um novo contexto na área educacional, colaborar na busca de ações educativas que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês e crianças e, ainda, na ampliação da qualidade dos serviços prestados pela escola por meio da prática adotada.

A escolha pela prática de ensino por atividades educativas não presenciais teve o intuito de prosseguir com a oferta do ensino, mesmo que à distância, porém, devido ao seu ineditismo, alguns questionamentos são iminentes. Entre eles, destaca-se: quais os desafios percebidos pelos docentes, gestores e familiares/responsáveis para favorecer o acesso à prática de ensino atividades educativas não presenciais para os bebês e as crianças? Como resposta ao questionamento, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as atividades educativas não presenciais como prática de ensino na Educação Infantil em duas escolas municipais de Rio Claro/SP com atendimento da faixa etária de 4 meses a 5 anos. Foram elencados os seguintes objetivos específicos:

Identificar os desafios encontrados pelos docentes, gestores e familiares/responsáveis para garantir o acesso dos bebês e crianças à prática de atividades educativas não presenciais durante a pandemia da Covid-19;

Levantar junto aos profissionais da Educação, familiares e responsáveis, suas percepções a respeito das atividades educativas não presenciais, inclusive sobre a validade delas na Educação Infantil.

Para tanto, foram consultadas diversas pesquisas e legislações e diferentes autores: Eronilda Carvalho, Moisés Kuhlmann, Maria Carmen Barbosa, Gilda Rizzo, Zilma Ramos de Oliveira, Vital Didonet, Sônia Kramer, entre outros; e ainda, diversas legislações tais como: Lei de Diretrizes e Bases (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Base Nacional Curricular Comum (2017), Decretos, Pareceres do Conselho Nacional de Educação, do Conselho Municipal de Educação, entre outras.

A fim de atingir os objetivos propostos, organizamos a pesquisa em capítulos sendo: “Histórico da Educação Infantil no Brasil”; “Conceituação do Ensino Remoto”, “Ensino à Distância e da prática de ensino por Atividades Educativas não presenciais”; “Metodologia da pesquisa”; “Apresentação e análise dos dados”, “Considerações finais”.

A abordagem da pesquisa foi de natureza qualitativa, por meio de uma pesquisa de campo exploratória de cunho descritivo e estatístico, pois, segundo Creswell (2010), esta abordagem propicia o entendimento de significados que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. Envolve questões e procedimentos que resultam de dados coletados pelo pesquisador no ambiente em que o participante está inserido. Ou seja, o pesquisador adentra no mundo dos participantes e, de forma ativa, interage e busca saber deles os seus significados, suas percepções, suas perspectivas e experiências.

A população da pesquisa foi composta pelos profissionais da Educação, sendo 16 professoras, 2 professoras coordenadoras, 2 diretoras, 2 vice-diretoras e 38 familiares/responsáveis, pertencentes às duas escolas de Educação Infantil do município de Rio Claro/SP, sendo a Escola A, com atendimento exclusivo da Etapa I (0 a 3 anos) e a Escola B, com atendimento das Etapas I e II (4 e 5 anos), totalizando 60 participantes.

O instrumento de coleta de dados selecionado para a realização da pesquisa foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, organizado em quatro etapas. A primeira etapa foi uma identificação pessoal; a segunda etapa envolveu questões aos participantes referentes à prática de ensino com atividades educativas não presenciais durante a pandemia da Covid-19; a terceira etapa teve como objetivo fazer um levantamento das percepções dos participantes a respeito da prática de ensino por atividades educativas não presenciais e sobre a validade delas na Educação Infantil. A quarta e última etapa foi direcionada apenas para os participantes profissionais da educação e buscou saber se eles possuem formação em TIC e se as usam em suas práticas educativas.

O delineamento da pesquisa foi organizado em duas etapas. A primeira foi a entrega e coleta do TCLE assinado, realizada de forma presencial nas escolas. A segunda etapa consistiu na entrega dos questionários aos profissionais e familiares/responsáveis, concomitantemente com o TCLE, no início do mês de maio de 2021, sendo que a devolutiva dos questionários, conforme combinado com os

participantes e para garantir tempo para o preenchimento, ocorreu no final do mês de junho de 2021, ou seja, quase dois meses depois.

A entrega dos questionários aos participantes e devolutiva à pesquisadora foram efetivadas de forma física e presencial na escola, em data específica, conforme combinado com as gestoras das escolas, respeitando o protocolo de saúde, higiene e segurança, pois, devido à pandemia da Covid-19, na data da coleta dos dados, maio e junho de 2021, os profissionais da educação estavam em trabalho remoto e a presença na escola ocorreu conforme escala de revezamento, com dias e horários organizados previamente. Em relação aos familiares/responsáveis, o contato com a escola se deu por meio de agendamentos e cronogramas combinados anteriormente com a equipe gestora.

Para tanto, a gestão e eu, organizamos um local para a entrega e devolutiva dos questionários. Respeitando o protocolo de saúde, higiene e segurança, separamos um recipiente próprio para a entrega e recolha, planejamos tempo adequado para a higienização dos documentos, demarcamos o chão, usamos caneta individual, o uso de máscaras e demais cuidados necessários foram mantidos, sem expor qualquer pessoa e sua individualidade, deixando o indivíduo livre para responder as perguntas abertas e fechadas ao mesmo tempo, de maneira natural e à vontade, e esses, tinham liberdade para desistirem a qualquer momento.

A seguir, apresento a análise e os principais resultados da pesquisa:

Gráfico 1 – Total de questionários entregues e devolvidos

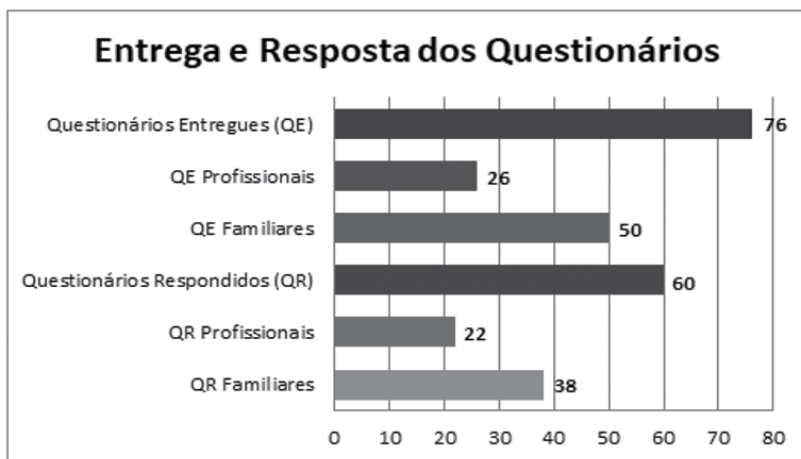
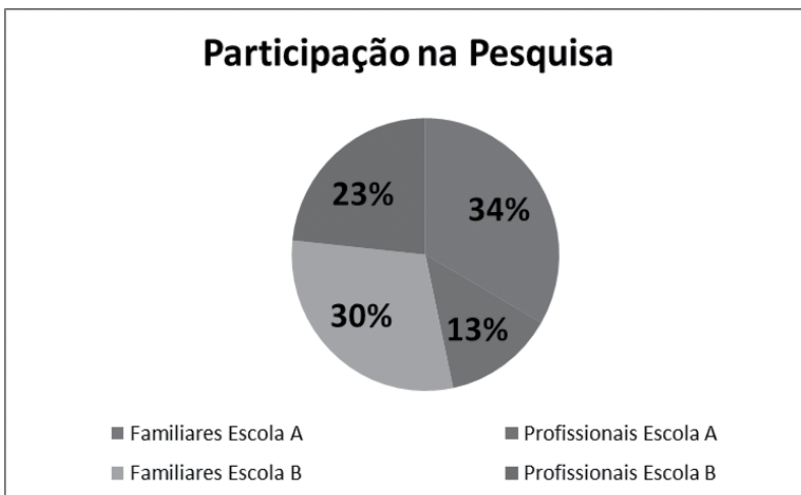


Gráfico 2 – Participação na pesquisa



Foram entregues um total de 76 questionários, sendo 26 aos profissionais da Educação e 50 aos familiares/responsáveis. A devolutiva dos profissionais

foi de 22 questionários, configurando um total de 76% e dos familiares/responsáveis foi de 38, configurando um total de 85%. A análise dos dados deu-se de forma qualitativa. Os eixos foram expressos a partir dos temas pre-estabelecidos segundo as etapas de elaboração do questionário. Para atender aos objetivos da pesquisa, três eixos, além do inicial, Identificação dos participantes, foram elaborados para a análise dos dados, como se segue:

1. **Prática de ensino das atividades educativas não presenciais na Educação Infantil** – Nesse eixo pretendeu-se responder aos seguintes objetivos do estudo: pesquisar as atividades educativas não presenciais como prática de ensino na Educação Infantil e identificar os desafios encontrados pelos docentes, gestores e familiares para garantir o acesso e a permanência dos bebês e crianças ao ensino, durante a pandemia da Covid-19.

2. **Percepções a respeito das atividades educativas não presenciais** – Nesse eixo pretendeu-se responder aos seguintes objetivos do estudo: identificar quais desafios foram encontrados pelos profissionais da educação e familiares para garantir o acesso e a permanência dos bebês e crianças às práticas educativas e levantar suas percepções a respeito das atividades educativas não presenciais, inclusive sobre a validade dessa prática de ensino para a Educação Infantil.

3. Formação dos Gestores e professores no âmbito das TIC – Nesse eixo pretendeu-se responder ao seguinte objetivo do estudo: Identificar se os profissionais da educação têm formação em TIC e se fazem uso dela em suas práticas.

Para a apresentação dos dados e discussões dos resultados, os dados foram analisados e os resultados foram apresentados numa abordagem qualitativa, descritiva e estatística por melhor corresponder aos objetivos propostos pelo estudo. De modo a garantir o sigilo e a confiabilidade e, ao mesmo tempo, identificar os profissionais participantes usou-se a abreviatura (P1), (P2) e assim por diante até (P22), em relação aos familiares/responsáveis usou-se (F1), (F2) em sequência até (F38).

Em relação à análise do perfil dos participantes profissionais da educação, as cinco questões iniciais do instrumento de coleta de dados objetivaram delinear o perfil dos 22 respondentes. Os dados apontaram que a faixa etária varia de 26 a 61 anos de idade; quanto ao gênero, todas são do sexo feminino, sendo que 06 fazem parte da gestão e 16 são professoras; sobre o tempo de atuação profissional, esse encontra-se entre 1 ano e 29 anos. Quanto à etapa de atendimento de atuação dos professores, (02) são responsáveis pelo agrupamento do Berçário 1, (2) pelo Berçário 2, (1) pelo Maternal 1, (2) Maternal 2, (3) pelo Infantil 1 e (6) são responsáveis pelos agrupamentos do Infantil 2.

A respeito da identificação dos familiares/responsáveis, as quatro questões iniciais tiveram o intuito de identificar os 38 participantes. Os

dados analisados indicaram que a faixa etária dos familiares/responsáveis varia entre 19 e 60 anos de idade; quanto ao gênero, tem-se apenas (1) participante masculino, configurando dessa forma um total de 97% de pessoas do sexo feminino. Em relação à etapa de escolaridade do bebê ou criança, (5) estão matriculados no Berçário 1, (4) no Berçário 2, (3) no Maternal 1, (8) no Maternal 2, (7) no Infantil 1 e (11) matriculados (as) no Infantil 2. Sobre a idade dos bebês ou crianças, (5) bebês têm entre oito meses e onze meses, (4) tem um ano completo, (3) tem dois anos, (8) tem três anos, (7) tem quatro anos e (11) tem a idade de cinco anos.

A partir da análise dos dados dos demais eixos, foi possível observar que os profissionais das duas escolas utilizaram diversos recursos/ferramentas para garantir o acesso dos bebês e crianças à prática de atividades educativas não presenciais, como aparelhos celulares, postagem de atividades no *Google Drive*, telefone fixo da escola, portal da SME, computador, *WhatsApp*, *CANVA*, TV, *Google Meet*, *Youtube*.

A utilização dos referidos recursos pelos profissionais auxiliou os familiares/responsáveis pelos bebês e crianças no acesso à prática de ensino das atividades educativas não presenciais, sendo que este acesso se deu meio da criação de grupos de interação e transmissão via *WhatsApp*, ligações telefônicas para diálogos e orientações. Para além disso, as atividades foram postadas no portal da SME, e ainda foram gravados vídeos e áudios explicativos para a execução das atividades.

A análise dos dados permite afirmar que todos os bebês e crianças da escola A tiveram acesso à prática de ensino por atividades educativas não presenciais, ou seja 100%. No entanto, somente o acesso não é

suficiente para garantir o desenvolvimento pleno e isto se clarifica no levantamento dos desafios/dificuldades encontrados pelas profissionais para a garantia do acesso e permanência dos bebês e crianças à prática de ensino por atividades educativas não presenciais no qual todas as 8 participantes, ao serem indagadas a respeito dos desafios, apontam a não devolutiva das atividades enviadas e ou acessadas pelos familiares.

Na escola B, do total de 14 turmas, percebe-se que somente 5 turmas tiveram 100% de acesso às atividades educativas. Nas demais turmas tem-se o seguinte resultado: em uma das turmas 80% das crianças obtiveram acesso, nas outras 7 turmas 70% das crianças tiveram acesso e por último, 1 turma somente 50% das crianças tiveram acesso às atividades educativas, ou seja, apenas a metade.

Em relação aos desafios apontados pelas profissionais das duas escolas na adoção da prática de ensino por atividades educativas não presenciais, temos: a falta de tempo dos familiares/responsáveis em auxiliar nas atividades, pelo fato da maioria trabalhar em tempo integral, a desqualificação por parte dos familiares dos bebês e crianças dessa etapa de ensino no que concerne aos aspectos pedagógicos, a visão assistencialista que ainda perdura pelo fato da necessidade que a família apresenta de ter um local para deixar o filho enquanto trabalha e, ainda, o modo como os familiares têm acesso à internet, sendo este pelo celular e apenas por dados móveis, dificultando assim a visualização de vídeos, imagens e às próprias atividades.

Os apontamentos dos profissionais se confirmam nas respostas dos familiares/responsáveis, especialmente das mães, ao indicarem que o

fechamento das escolas causou um grande transtorno, sendo nesse momento a maior dificuldade, pois se viram obrigadas a ter que buscar outros meios para deixar os filhos em segurança, enquanto trabalham fora de sua casa. A falta de tempo, o acesso restrito à internet, via celular, também são fatores preponderantes, apontados na pesquisa. Quanto à desqualificação do aspecto pedagógico em detrimento ao assistencialista, percebe-se, de forma subjetiva, que isso se revela, sobretudo, na etapa I, culminando, conforme dados apresentados, com o desligamento do bebê e criança da escola, com a promessa de nova matrícula após a retomada presencial das atividades.

IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

É com muita gratidão que concluo este texto. Afinal, realizei dois sonhos: cursei um Mestrado em Educação no Unasp! Todas as vezes que me imaginei estudando nessa conceituada instituição, jamais pensei que isso ocorreria de forma remota, porém, devido à pandemia causada pela Covid-19, com o intuito de garantir a saúde e segurança de todos, essa foi a opção para a oferta das aulas, com início em agosto de 2020.

A pandemia impôs uma nova estrutura educacional, as aulas remotas, e isso, de certo modo, forjou um novo modo de organização do ensino e uma adaptação inédita dos gestores, professores e dos estudantes a essa nova estrutura. No lugar de estudante, me senti desafiada a buscar meios para garantir o acesso às aulas. Não foi fácil, porém possível.

Em novo formato, com as devidas adequações, o curso transcorreu com tranquilidade. Sem dúvida, os professores e nós, os estudantes, tivemos prejuízos em relação à interação, ao contato físico, aos encontros presenciais, no entanto, no que concerne ao conhecimento, esse foi mediado pelos professores, de forma ética, respeitosa e humana, através das disciplinas, com o uso de diversas estratégias metodológicas.

Desde o ingresso ao Mestrado, fui orientada pelos professores quanto à organização e planejamento para a realização das atividades das disciplinas e também em relação à pesquisa. Atenta às orientações, na companhia inseparável da minha orientadora, Dr^a Luciane Hees, tive o privilégio de participar de congressos e seminários, apresentar trabalhos em dois congressos internacionais, publicar trabalhos em revistas e *e-books*, participar, como avaliadora, em uma banca de avaliação de Trabalho de Conclusão de Curso da Pedagogia do Unasp, participar dos encontros dos egressos promovidos pela referida instituição, entre outros.

Com o sentimento de gratidão, afirmo que no Mestrado fui acolhida por profissionais de grande competência que me possibilitaram viver e sentir grandes e ricas experiências. Falo da experiência conforme Bondiá (2002) ao afirmar que experiência é o que nos toca, o que nos acontece, o que nos passa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a

vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 24).

Parar para pensar, abrir os olhos e os ouvidos, falar e ouvir sobre o que nos acontece, sobre o que nos toca é um exercício de aprendizagem construído paulatinamente no processo. Portanto, para além do acolhimento cuidadoso e intencional, as experiências vivenciadas no decorrer do curso, mediadas pelo conhecimento e pesquisas, contribuíram de forma significativa para a minha formação espiritual, teórica, prática e para o meu crescimento profissional.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, abr. 2002. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17/12/21.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 05/10/1988. Brasília.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Magda Lopes (Trad.), 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, M. **Educador: educa a dor** - Editora Paz e Terra, 2008.

Capítulo 17



ENSINO COLABORATIVO REMOTO COMO ALTERNATIVA PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Valéria Alves Estevam Magaieski

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

UMA BUSCA SE IMPÕE

A educação tem vivido transformações ao longo das últimas décadas, especialmente no que se refere à inclusão escolar de alunos especiais no ensino regular. Este cenário traz à tona a necessidade de mudanças nos métodos de ensino e aprendizagem a fim de tornar possível e efetiva a inclusão educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Os direitos da criança são garantidos pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988). As políticas educacionais que nela se fundamentam refletem essa preocupação. A esse respeito, Mendes e Capellini (2007, p. 1) afirmam que embora as leis em nosso país já tenham garantido a matrícula do aluno com deficiência na classe comum, o efetivo acesso, a permanência e a qualidade está longe de ser realidade.

Atuando como professora há mais de 25 anos, me deparei com uma busca pessoal pela inclusão de fato, não aquela pseudoinclusão, que aceita o aluno com deficiência em sua sala de aula sem atuar de forma efetiva para garantia de seus direitos à aprendizagem, ficando restrita à socialização. Por isso, procurei pelo Programa do Mestrado Profissional em Educação, acreditando no que Freire (2015, p. 40) afirma a respeito da prática profissional docente: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Assim, penso ser necessário que o professor reflita sobre o fazer pedagógico, busque romper com os antigos padrões e compreenda a necessidade de reforma e adequações de suas práticas educativas para a inclusão dos alunos PAEE.

Diante dos desafios da prática profissional, percebi a necessidade de pesquisas, estudos e novas propostas metodológicas que me ajudassem a ultrapassar barreiras e alcançar a inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE). Por meio da orientação no mestrado, tomei conhecimento das práticas de estimulação necessária e da proposta de ensino colaborativo, que se mostraram como uma alternativa no sentido da inclusão que eu buscava.

Auxiliaram-me nesta busca a disciplina “Escola, Sociedade e Inclusão do Aluno”, as aulas de orientação e a participação no Grupo de Pesquisa Aprendizagem, Práticas Docentes e de Gestão Escolar (GPADE), especialmente aquelas reuniões que apresentavam projetos de pesquisa sobre práticas docentes, os referenciais do ensino e da aprendizagem para o desenvolvimento profissional. Nesses estudos, busquei de maneira mais intensa a compreensão teórica do Ensino Colaborativo e da estimulação necessária para, por meio deles, procurar incluir os alunos com necessidades especiais. Meu foco estava na deficiência intelectual, tida por mim como a necessidade mais desafiadora para a inclusão.

Para aprofundar minha compreensão dos temas pesquisados, fui orientada a fazer um levantamento bibliográfico de teóricos que apresentassem discussões relevantes e atuais. Destacamos: (a) visões da infância e da criança ao longo dos séculos, documentos orientadores da educação infantil em nosso país, pois esse é o segmento onde atuo. Os principais teóricos pesquisados foram Ariés (1998) e Kuhlmann (1998) políticas educacionais Abuchaim (2018); (b) políticas de inclusão do aluno PAEE no ensino regular como, por exemplo, a Lei n. 13.146 (Brasil, 2015),

inclusão escolar, deficiência intelectual apresentados Zutião (2016), (c) Ensino Colaborativo, principais teóricos Gately e Gately (2001), Mendes (2006), Zerbato (2014) Lago (2014) Vilaronga (2014); e, (d) a sugestão de estimulação necessária como parte constitutiva do trabalho do professor na Educação Infantil, especialmente a diferença entre a visão do profissional de saúde sobre estimulação precoce e a estimulação feita pelo professor das potencialidades do aluno com e sem deficiência, foi encontrada na proposta de Arce (2009), Camizão, Vítor e Conde (2017) bem como outros temas que foram se agregando à pesquisa.

Em função da pandemia, durante a coleta de dados da pesquisa foram realizadas as adaptações necessárias para a aplicação da proposta de Ensino Colaborativo em uma abordagem remota para adequá-la à escola a qual teve que assumir o ensino remoto de forma emergencial. A escolha e utilização de uma proposta inclusiva pode favorecer o desenvolvimento da autonomia do aluno PAEE de maneira que se possa descobrir, valorizar e estimular suas potencialidades.

Nesse sentido, Vilaronga (2014, p. 179) afirma como tese, que o Ensino Colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar, e defende que o aluno PAEE tem o direito de ensino diferenciado no espaço da sala comum, sendo o Ensino Colaborativo uma proposta que viabiliza a garantia deste direito por meio da colaboração entre o professor do AEE e o professor da sala comum.

No contexto da educação inclusiva, houve necessidade de atrelar modelos de estimulação necessária às práticas comuns de sala de aula, a fim de adequarmos o ensino regular a um modelo de educação inclusiva

que permitisse ao aluno PAEE usufruir de seus direitos como cidadão, tendo atendidas suas necessidades dentro da sala de aula regular na qual está matriculado, o que pode ser realizado por meio da colaboração entre os professores do AEE e da sala comum, por meio do Ensino Colaborativo. A escola deve propiciar de forma intencional ambientes estimuladores aos alunos desde a sua chegada à escola (Arce, 2010, p. 178). Ela deve ser um lugar de possibilidades, e o professor deve estar ciente de seu papel prático e teórico, buscando sempre criar, recriar e inovar suas práticas pedagógicas. A estimulação das potencialidades dos alunos deve ser intencional, uma parte constituinte do trabalho do professor.

Mediante as buscas bibliográficas realizadas, pudemos perceber – eu e minha orientadora – que a proposta poderia ser positiva para o desenvolvimento da aluna com deficiência intelectual, bem como de todos os demais alunos na educação infantil, sendo dessa forma eleita enquanto objeto de estudo desta pesquisa por meio das seguintes indagações primárias: (1) Quais as contribuições das intervenções realizadas por meio do Ensino Colaborativo remoto para o processo inclusivo de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil?; (2) Quais práticas em sala de aula comum na Educação Infantil que favorecem o desenvolvimento cognitivo para os alunos com deficiência intelectual?

Assim, estabelecemos como objetivo geral analisar as contribuições das intervenções pedagógicas por meio do Ensino Colaborativo remoto, a fim de identificar práticas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual na Educação Infantil. Na busca para atingir esse objetivo principal, propusemos como objetivos secundários:

1. Mapear as habilidades cognitivas dos alunos antes e ao final da implementação da proposta de estimulação necessária por meio do Ensino Colaborativo Remoto;
2. Levantar e analisar informações sobre as necessidades, interesses e potencialidades dos alunos com deficiência intelectual na percepção dos pais;
3. Analisar os benefícios pedagógicos para os alunos com deficiência intelectual especializado por meio do Ensino Colaborativo Remoto;
4. Descrever e analisar as percepções e ações das professoras – sala comum e especialista - sobre o planejamento, implementação das estratégias de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência intelectual em uma proposta de Ensino Colaborativo Remoto;
5. Identificar possibilidades e obstáculos na implementação do Ensino Colaborativo Remoto em uma perspectiva inclusiva na Educação Infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ESTRUTURAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

O estudo científico pressupõe a revisão de textos, artigos, livros e periódicos que são utilizados na redação da dissertação. A escrita do texto científico requer conhecimento aprofundado sobre os temas e fundamentação por meio das ideias de outros autores estudiosos da área. Nesse processo, fui orientada: (a) a realizar a seleção de leituras referentes aos assuntos abordados nessa pesquisa para que tivesse melhor compreensão do fenômeno estudado, uma vez que o embasamento teórico serviria como guia para a análise e interpretação dos dados que seriam coletados; (b) a ser criteriosa na busca das informações; e, (c) a fazer uso de fontes fidedignas que oferecessem informações de qualidade para a pesquisa.

Essa orientação em relação ao embasamento teórico se deu em dois momentos específicos da pesquisa: durante a elaboração do projeto inicial que encaminhamos para a aprovação do comitê de ética e durante a escrita da dissertação. A princípio as ideias ainda estavam anuviadas e pouco claras o que tornou o acompanhamento do orientador fundamental para me guiar em relação aos autores e textos a serem utilizados, bem como às diversas metodologias e instrumentos viáveis para o estudo.

No segundo momento, durante o processo em que a pesquisa foi intensificada, as leituras acentuadas e direcionadas ao foco da

pesquisa foi se tornando mais claro o que era fundamental para que eu pudesse, posteriormente, comparar os resultados obtidos pelos teóricos estudados, com os resultados alcançados em minha pesquisa. Para elaborar a redação do texto referente ao embasamento teórico, a orientadora reforçou a observação das normas técnicas aplicadas às pesquisas científicas, normas da ABNT, estudadas na disciplina “Pesquisa em Educação” do mestrado e indispensáveis na escrita de todos os textos científicos.

A escrita e reescrita dos textos apresentou muitos desafios. Era necessária correta redação para a escrita científica, pois o estudo deve ser embasado em pesquisas já realizadas e precisa ser referenciado corretamente. Todavia, deve-se primar por evitar o plágio de ideias e conteúdos, bem como por ampliar o escopo de autores ou de conceitos a serem analisados a fim de não se restringir, e não se tornar tendencioso.

Este estudo estruturou-se, de forma a se organizarem as etapas, em sete sessões. A primeira sessão foi dedicada à introdução da pesquisa, com justificativa dos estudos, problema, objetivo geral e objetivos específicos e apresentação da organização da dissertação.

Foram abordadas na segunda sessão as concepções da criança e da infância ao longo dos períodos históricos a fim de fundamentar a visão atual que se tem da criança como um sujeito de direitos e da infância como um período peculiar do desenvolvimento da pessoa, ao qual as estratégias de ensino precisam se adequar, para garantir seu direito à aprendizagem.

A terceira sessão dedicou-se ao aprofundamento sobre a inclusão da criança com deficiência intelectual na educação infantil. Apresentou a

caracterização da deficiência intelectual e os elementos necessários para o enquadramento do diagnóstico da criança nesta deficiência, segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento e no DCM5 adotando-se como conceito da deficiência intelectual, aquele proposto por Shogren *et al.* (2010): “deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência tem origem antes dos 18 anos” (Shogren *et al.*, 2010, p. 6).

Nesta sessão também foram abordadas as características do fazer inclusivo na educação infantil; a diferenciação entre a estimulação ou intervenção precoce do trabalho de estimulação necessária pretendido no estudo, bem como do embasamento teórico de algumas estratégias pedagógicas as quais seriam utilizadas na implementação das estimulações.

Na quarta sessão buscou-se aprofundar teoricamente os estudos sobre a conceituação do Ensino Colaborativo e caracterização deste. Foi adotada a definição de Mendes (2006) segundo a qual o Ensino Colaborativo seria

um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais, e especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (p. 32).

Nesta sessão foram aprofundados ainda os estudos sobre os estágios que acontecem durante a implementação da proposta e os componentes do Ensino Colaborativo propostos por Gately e Gately (2001) quais sejam: comunicação interpessoal, arranjo físico, familiaridade com o currículo, objetivos curriculares adaptações, planejamento instrucional, apresentação da instrução, gestão de sala de aula e avaliação. Foi ainda aprofundada a visão do arranjo físico da sala para o Ensino Colaborativo por meio das propostas de arranjo do ambiente de Vaughn, Schumm e Arguelles (1997).

Para dar sequência à elaboração da dissertação, a quinta sessão apresentou o percurso metodológico, cuja abordagem escolhida para esta pesquisa foi a abordagem mista, qualitativa, a fim de permitir uma análise mais acurada e uma compreensão mais ampla da proposta implementada.

Os aspectos qualitativos foram contemplados por meio da observação da relação entre os participantes da pesquisa: professor de sala comum, professor da Educação Especial, coordenadora pedagógica e pais da aluna com deficiência intelectual, ao analisar a percepção destes sobre a proposta inclusiva posta em prática no decorrer do estudo. Alguns aspectos quantitativos tiveram a finalidade de descrever os resultados das avaliações, dos avanços/permanências da aluna com DI e dos questionários de validade social.

O tipo de pesquisa escolhido foi a investigação por acreditarmos que seu ciclo poderia colaborar para prováveis melhorias desejadas por meio da estimulação necessária das habilidades cognitivas, na classe regular de Educação Infantil, para a inclusão da aluna com DI, pois ele contempla quatro aspectos essenciais da pesquisa do tipo investigação-ação

segundo Tripp (2005): planejamento, ação/intervenção, monitoramento e descrição das ações/intervenções realizadas e avaliação dos resultados da ação/intervenção implementada.

A fim de organizar a coleta de dados foram selecionados seis instrumentos: um questionário de validade social, o Diário de campo, A ficha Map, Entrevista semiestruturada, Ficha do Inventário Portage Operacionalizado, um protocolo de registro de atividades, direcionando-os para responder aquilo que buscávamos em nossos objetivos de pesquisa. Para fins de realização da pesquisa, solicitamos autorização desta por meio da Secretaria de Educação de um município na região metropolitana de Campinas, interior de São Paulo.

A partir desta autorização, como pesquisadora, assumi como compromisso ético: (a) assegurar a privacidade dos participantes, (b) não utilizar as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas nem da instituição, a fim de respeitar o que é proposto pelas Diretrizes Éticas da Pesquisa envolvendo seres humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS n. 510/2016. Posteriormente, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Adventista de São Paulo. Por meio do parecer n. 4.025.485. Os participantes firmaram seu compromisso com a pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e documento de autorização sendo-lhes facultado, contudo, retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Foram desenvolvidos cinco TCLEs: (1) professora da sala comum, (2) professora de educação especial, (3) professora coordenadora pedagógica, (4) pais dos alunos da turma (5) pais da aluna com DI.

Convidamos para este estudo duas professoras: uma da sala comum de uma turma pré-escolar do ensino regular e uma professora de educação especial/pesquisadora. Também participaram da pesquisa a coordenadora pedagógica da referida escola, os pais de uma aluna com deficiência intelectual matriculada no Pré I em que atuava a professora da sala comum participante. Para a seleção inicial dos participantes foi nos indicada pelo Centro de Referência em Atendimento Educacional Especializado (CRAEE) do município uma turma na qual estava matriculada e frequentava uma criança com deficiência intelectual, foi considerada a disponibilidade das professoras, coordenadora e pais dos alunos de participarem do estudo.

Participaram secundariamente deste estudo treze alunos da Educação Infantil na faixa etária de 4 a 5 anos dentre os quais uma criança com deficiência intelectual, para os quais a participação pode ser viável em virtude do momento pandêmico. Os alunos estavam matriculados no Pré I, período vespertino, de um Centro Municipal de Educação Infantil em um bairro afastado do centro de um município da região metropolitana de Campinas. Os alunos que participaram do estudo, quatro são do sexo masculino e nove do sexo feminino.

A pesquisa desenvolveu-se seguindo o modelo do ensino remoto emergencial adotado no país em virtude do distanciamento social imposto pela pandemia. As aulas foram assíncronas. As professoras fizeram a avaliação diagnóstica inicial seguindo todos os protocolos de saúde, atendendo individualmente os alunos da turma. Houve também

uma reunião de planejamento de ação conjunta com a família da aluna com DI (MAP) após a qual foi implementada a proposta do Ensino Colaborativo Remoto em que por meio de parceria as professoras planejavam, preparavam e enviavam para a turma toda atividades para desenvolver habilidades cognitivas avaliadas como em déficit na avaliação diagnóstica inicial.

Eu e a professora da sala gravávamos e enviávamos por meio do *WhatsApp* as instruções para os alunos e para os pais que recolhiam as atividades na escola, mediavam a execução das tarefas em casa, e devolviam-nas à escola para avaliação e registros. Além destas, eram gravadas instruções específicas para orientar os pais da aluna com DI na execução das atividades lúdicas enviadas para prepará-la para a realização das demais atividades com a turma; os pais também a filmavam na realização das tarefas e enviavam as gravações às professoras para posterior avaliação.

A sexta seção descreve os resultados. Estes focaram-se nos achados que vieram responder aos questionamentos iniciais do estudo e foram divididos em: a) resultados da turma, b) potencialidades/necessidades da aluna com DI por meio do Map, c) desenvolvimentos/permanências da aluna com DI, d) as contribuições do Ensino Colaborativo do ponto de vista dos professores, da coordenadora pedagógica e dos pais da aluna, e) as percepções da pesquisadora sobre as possibilidades e os desafios da proposta inclusiva por meio do Ensino Colaborativo Remoto. A pesquisa é finalizada na seção sete em que constam as conclusões.

DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

A inclusão fundamenta-se no pressuposto da busca por uma escola que atenda às necessidades educacionais de todos. Ela é relevante no panorama social e, sobretudo no âmbito educacional, embora sua prática ainda seja o grande desafio para o Ensino Regular e ainda sejam necessários diversos estudos e implementação de políticas públicas.

Alguns benefícios puderam ser percebidos neste estudo e apresentam-se nos registros de diário de campo, nas observações feitas pela mãe da aluna ao longo da pesquisa e na entrevista realizada no final das atividades de estimulação, bem como nos questionários de validação preenchidos pela professora da sala comum regular, pela coordenadora e por mim, enquanto pesquisadora.

De maneira pessoal, este estudo foi de grande importância, pois possibilitou, durante o processo, que eu ampliasse minhas percepções concernentes à inclusão e suas demandas, de maneira a não apenas socializar a aluna com DI, mas de forma efetiva levá-la a desenvolver-se e a alcançar todas as aprendizagens que suas potencialidades permitissem. Meu crescimento pessoal foi perceptível e do tanto que aprendi importa destacar:

- Todos aqueles que dividem o objetivo comum da aprendizagem do aluno com DI têm um compromisso com ela. Portanto, pais, professores de Educação Especial

e professores da sala comum precisam assumir este compromisso e caminhar na mesma direção.

- Ensinar envolve conhecer a singularidade de cada aluno e respeitá-la.
- O Ensino Colaborativo Remoto fornece oportunidade para organização, ajustes e reorganização da prática do ensino em parceria. Porém, o trabalho em parceria é desafiador e demanda constantes diálogos e ajustes.
- O Ensino Colaborativo Remoto tornou evidente que a inclusão escolar do aluno com DI precisa envolver sua aprendizagem e a estimulação é necessária para que esta aconteça.
- Para que se concretize o compromisso dos professores participantes de uma proposta inclusiva, o planejamento de estratégias de estimulação cognitiva do aluno com DI realizado em parceria é essencial.
- O Ensino Colaborativo Remoto valorizou a participação dos pais tornando-os protagonistas no processo ao demandar deles o auxílio na instrução das atividades para que a aluna pudesse realizá-las.

- Ao serem confrontadas com os pressupostos teóricos do Ensino Colaborativo, as dificuldades podem ser minimizadas quando há flexibilidade para abrir-se a novas posturas e experiências.

Finalmente, foi possível perceber que o Ensino Colaborativo Remoto é uma alternativa de grande relevância para a inclusão do aluno com DI na Educação Infantil. Ele contribuiu:

- Para o planejamento, elaboração de atividades e execução do ensino remoto em parceria colaborativa, de modo a assegurar a inclusão escolar do aluno PAEE.
- Para a inclusão da aluna PAEE no ensino remoto adotado pela escola regular além de promover seu desenvolvimento cognitivo de maneira que sua aprendizagem se tornasse efetiva.
- Para realização das orientações para os pais nas intervenções com a aluna PAEE de modo que estes pudessem executar estas atividades interventivas orientados pelas professoras em parceria colaborativa.
- Para as avaliações virtuais, possíveis por meio desta proposta, que descreveram os resultados encontrados neste estudo.

Portanto, em minha pesquisa, pude concluir que a proposta de estimulação necessária em uma abordagem de Ensino Colaborativo Remoto, atingiu o objetivo proposto, respondeu às questões iniciais da pesquisa e contribuiu para que a aluna com deficiência intelectual participasse das atividades remotas planejadas a partir do currículo da sala de aula comum bem como favoreceu seu aprendizado, juntamente com os alunos típicos; a proposta contribuiu também para o enriquecimento das práticas pedagógicas inclusivas dentro da sala de aula comum.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2009.

CAMIZÃO, A.C., VITOR, S. L., CONDE, P. S. **Estimulação precoce na educação especial**: algumas provocações. 38^a Amped, Maranhão, 2017.

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

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, v. 17, n. 1, p. 11-22, 1999.

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

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Jr. Understanding Coteaching Components. **TEACHING: Exceptional Children**, vol. 33, n. 4, p. 40-47, 2001. Disponível em: <http://mdestream.mde.k12.ms.us/sped/toolkit/articles/service_delivery/gately.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

LAGO, D. C. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 229 p. Tese (doutorado em Educação Especial) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: **DSM-5** / [American Psychiatric Association; trad. Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [*et al.*]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, M. T. S. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 2016. 167 p. Dissertação (mestrado em Educação especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SANTOS, K. C. Z. **Contribuições do coensino no processo inclusivo de alunos na educação infantil.** 2019. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2019.

SHOGREN, K. A. *et al.* **Intellectual disability:** definition, classification and systems of support. Washington, DC: AAIDD, 2010.

VAUGHN, S.; SCHUMM, J.; ARGUELLES, M. E. The ABCDEs of co-teaching. **Teaching Exceptional Children**, v. 30, n. 2, p. 4-10, 1997.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula:** formação nas práticas pedagógicas do coensino. São Carlos, 2014. 216 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino.** São Carlos, 2014. 138 p. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

Capítulo 18



APRENDIZAGEM DO SOM E DA COMPETÊNCIA DO ÁUDIO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Edison Nelson Sopper Junior

Capítulo produzido sob a orientação do Prof. Dr. Francislê Neri de Souza

EU E O TEMA

Para contextualizar sobre o interesse por esta área de pesquisa, torna-se necessária uma breve apresentação. Após 15 anos atuando na indústria de produção fonográfica no Brasil como produtor musical e engenheiro de áudio, fui convidado para iniciar uma nova carreira. O desafio era ensinar sobre o som e a competência do áudio para os estudantes do curso de Comunicação Social com habilitação em Rádio e Televisão em um Centro Universitário no interior do estado de São Paulo.

A princípio, ensinar meus alunos buscando referências e técnicas nos modelos que foram usados na época em que aprendi seria a forma natural de pensar meus modelos didáticos. Porém, essa opção se mostrou inviável quando comecei a refletir e preparar meus planos de ensino, em função da maneira pouco convencional e pedagógica em que adquiri minha formação.

Tudo começou quando, ao estudar música ainda muito jovem, também iniciava a minha carreira estudantil no ensino fundamental. Como a música e o áudio são conhecimentos muito relacionados, logo fui exposto ao universo do som. Pude aprender lentamente música e áudio, descobrindo de forma natural e absorvendo gradualmente como cada parte dessa competência influenciava no resultado de cada projeto artístico em que eu me envolvia. Assim, durante todos os longos anos do Ensino Fundamental e Médio, desenvolvi minha competência, acumulei experiências e pude assimilar referências e conceitos tão importantes para um futuro profissional inserido no universo da música e do som.

Assim sendo, para obter as qualificações necessárias para entrar no mercado de trabalho, após minha graduação em Engenharia, estudei a competência do áudio em um curso livre na The Recording Workshop, uma escola do estado de Ohio, nos Estados Unidos da América, com a finalidade de sedimentar meus conhecimentos.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Diferente da minha experiência e formação pessoal na música e na competência de áudio, para os estudantes do curso de Comunicação, aprender a respeito do som e seus conceitos exige uma formação completa do profissional, que acontece durante os quatro anos de duração do curso. Esse aprendizado faz parte de um conjunto de informações adquiridas, que vai desde a escrita de roteiros, captação e edição de vídeo, técnicas de iluminação, criação e direção de programas de televisão ao vivo e outras tantas competências relacionadas ao mercado de trabalho do profissional graduado em Rádio e Televisão.

Nos primeiros meses em sala de aula, pude perceber a diversidade que existia entre os estudantes matriculados nas disciplinas de áudio no que diz respeito ao conhecimento preliminar. Alguns estudantes tinham noções básicas já adquiridas e até mesmo consolidadas a respeito do conteúdo das aulas, enquanto outros estavam sendo expostos pela primeira vez ao assunto. Isso tornava o aprendizado deles muito mais difícil.

Por se tratar de um conhecimento técnico específico que não faz parte do currículo proposto para o Ensino Fundamental ou Médio, esse conhecimento preliminar relacionado ao som e à competência do áudio só é adquirido por alguns dos estudantes que têm alguma relação pessoal ou interesse no assunto. Esse primeiro contato com os diversos aspectos do conhecimento do áudio pode acontecer de inúmeras formas, mas dentre todas estas, destaca-se o estudo da música como atividade extracurricular.

No momento de popularização tecnológica que se vivencia hoje, em que os indivíduos possuem computadores pessoais desde a adolescência, não é difícil e nem muito dispendioso financeiramente para que um estudante de música, por exemplo, possa ter acesso a softwares e aplicativos capazes de gravar e editar música dentro de casa. Nesse contexto, em que esse aprendizado acontece de forma lúdica, o entendimento e a formação de referências sonoras e técnicas vão se desenvolvendo de forma gradual, fora do ambiente escolar, podendo gerar um amadurecimento equilibrado e prático dos conceitos envolvidos.

Essa diversidade encontrada em sala de aula, onde os discentes apresentavam níveis diferentes de conhecimento do comportamento dos fenômenos sonoros e da competência do áudio, dificultava o planejamento de conteúdo das aulas e, mais ainda, a forma e o tempo que seria gasto na exposição de cada tópico abordado. Uma parte da turma compreendia com muita rapidez os tópicos propostos, enquanto outros precisavam de mais tempo para amadurecer o novo conhecimento. Assim, como já percebido no ensino de outras ciências, como a física, em que os conceitos

do som e do áudio estão ancorados, percebe-se a constatação de Lopes (2019, p. 9), que corroborando em sua pesquisa escreveram:

Ensinar física não é uma tarefa fácil quando se tem uma sala de aula com muitos alunos que possuem níveis diferentes de conhecimento em relação a esses fenômenos físicos. O que conta para poder interpretar esses fenômenos e internalizá-los é o conhecimento que cada aluno adquiriu através das experiências (Lopes, 2019, p. 9).

A audição é um dos sentidos que conferem ao homem a capacidade de interagir constantemente com seu meio enquanto nele transita. Além de proporcionar a fundamental capacidade de comunicação com seus pares, é por meio desse sentido que ele se torna capaz de absorver a beleza do canto dos pássaros, de relaxar perante o som das ondas do mar, de se divertir diante dos acordes e ritmos interpretados por uma orquestra e tantos outros maravilhosos sons intencional ou naturalmente produzidos.

Apesar do sentido auditivo ser algo presente nos seres humanos e que não exige nenhum esforço ativo por parte do indivíduo para aprender a usá-lo, desenvolver uma audição seletiva e crítica, aprender a diferenciar os sons, entender sobre as grandezas manipuláveis que eles apresentam e conhecer as ferramentas disponíveis para tal trabalho, aspectos relevantes no aprendizado do som e da competência do áudio, são tarefas que para muitos se tornam desafiadoras.

A PESQUISA

É surpreendente como são poucos os estudos que lidam com os conceitos científicos básicos relacionados ao som desde o Ensino Fundamental até o Superior. Até mesmo os livros didáticos existentes, usados no ensino das ciências durante a educação infantil, os quais exploram e documentam as concepções que os estudantes têm a respeito de fenômenos naturais científicos como a luz, o calor, a força, o movimento, a estrutura da matéria e a eletricidade, incluem algumas poucas abordagens ou investigações a respeito dos conceitos dos alunos a respeito do som e da audição.

Conforme apontado por Leite e Afonso (2000), até mesmo quando usam um livro texto nas aulas de ciências, os estudantes precisam ler a informação textual presente e relacionar esse conhecimento com as figuras existentes. Esse processo relacional depende inteiramente do conhecimento prévio que o indivíduo possua no assunto e este pode ainda não ter sido adquirido. Se um dos objetivos do ensino das ciências para as crianças é avançar no aprendizado sobre o seu próprio mundo e oferecer a estes um conhecimento útil e prático para seu desenvolvimento, o tópico do som e da audição deveria ser um componente essencial para o currículo das ciências (Eshach; Schwartz, 2006).

Destacando a importância do estudo do som e da audição, desde a Educação Básica até o Ensino Superior e ainda de acordo com Eshach e Schwartz (2006), para os indivíduos entenderem questões teóricas e práticas como ser ou não possível para o ser humano ouvir sons estando imerso em

água ou o motivo de ser perigoso ouvir música em um volume elevado, como funciona um estetoscópio usado em exames clínicos ou até mesmo entender como funciona um exame de ultrassom, requer uma base sólida de saberes a respeito de conceitos físicos conectados ao estudo do som.

Artigos de Pejuan *et al.*, (2012) e Wittmann, Steinberge Redish (2003), endereçam o assunto do áudio no ambiente acadêmico voltado para o ensino superior. Entretanto, há uma observação: apesar da física do som ser frequentemente ensinada na sequência introdutória da física universitária, o entendimento dos estudantes desse difícil tópico tem sido estudado moderadamente (Wittmann N; Steinberg; Redish, 2003, p. 992).

Com base nesse cenário, apresenta-se um dos objetivos que motivaram o tema dessa pesquisa: verificar de forma consistente e sistemática os padrões de dificuldade dos estudantes na aprendizagem dos fenômenos sonoros e da Competência do Áudio (CA). Ou seja, examinar quais as barreiras e/ou desafios para o desenvolvimento desta competência essencial para uma sociedade cada vez mais audiovisual.

O termo Competência do Áudio (CA) está sendo amplamente utilizado para identificar todo processo que envolve a percepção dos sons, a identificação de suas características, as deficiências e qualidades contidas na amostra sonora e todo o processo de manipulação dessas informações durante o processo de captação e processamento do som na produção sonora.

A competência do áudio é um conceito multivariável que contém a produção sonora, que segundo Alves; Antoniutti; Fontoura (2008, p. 227) também tem várias dimensões: produção sonora constitui-se na

produção intencional de sons feita pelo homem (por quem), visando um objetivo específico (para quê), tendo um público-alvo definido (para quem), utilizando-se de técnicas (como) e locais apropriados (onde), tudo isso ocorrendo em certo período cronológico (quando). Portanto, atribui-se ao conceito da competência do áudio (CA) não só a parcela acústica das ocorrências auditivas, mas também todos os processos e ferramentas utilizadas pelos profissionais na manipulação do som durante a criação de um produto sonoro ou audiovisual.

Um outro objetivo, sendo este o objetivo central de pesquisa, é estudar o papel e a eficácia da aplicação dos princípios da estratégia didática¹ de aprendizagem *Hear-and-See* como facilitador na aprendizagem do som e da competência do áudio pelos estudantes. *Hear-and-See* é uma estratégia de aprendizado desenvolvida pelos pesquisadores espanhóis Arcadi Pejuan e Montse Novell (Pejuan; Novell, 2009) e, em uma tradução direta, significa "Ouvir-e-Ver". *Hear-and-See* é uma estratégia de aprendizado na qual o educador pode se beneficiar pelo uso de diversas ferramentas multimídia em seus métodos de ensino. Essas ferramentas proporcionam ao estudante a facilidade de potencializar o seu aprendizado dos conceitos relacionados ao som e ao áudio, mediados por aulas e atividades extraclasse, baseadas em dispositivos, softwares e produtos audiovisuais como suporte e auxílio para esse aprendizado.

De acordo com Guttormsen Schär e Krueger (2000), o termo multimídia deve ser entendido com uma modalidade de comunicação ou interação multissensorial. Nesse caso, a interação e integração da visão com a audição. Essa modalidade de comunicação favorece o aprendizado

de acordo com um modelo cognitivo que é baseado na combinação da informação visual e auditiva simultaneamente, o que diminui a carga cognitiva no indivíduo. A representação visual do som pode auxiliar na sua representação abstrata auditiva e assim aumenta a adaptabilidade para os diferentes tipos de aprendizagem. Sobrecarregar um dos sentidos causa fadiga e redução de atenção nos estudantes e o equilíbrio entre eles diminui essa sobrecarga aumentando sua capacidade de acolher novos saberes.

Pejuan e Novell (2009) demonstram que o uso de estratégias de aprendizagem que se beneficiam de ferramentas didáticas dessa natureza potencializa o aprendizado do som e da competência do áudio, uma vez que permitem a implementação de atividades em que os estudantes podem visualizar a informação gráfica ao mesmo tempo que ouvem o fenômeno sonoro relacionado.

Ainda corroborando os princípios encontrados na estratégia de aprendizagem *Hear-and-See*, percebe-se que o vídeo é, por exemplo, um formato capaz de transmitir, com maior qualidade, as informações para uma maior quantidade de pessoas, justamente porque envolve a comunicação por meio de dois sentidos: a visão e a audição, tornando essa dinâmica audiovisual estimulante e atraente para os espectadores (Wohlgemuth, 2005).

Os educadores têm discutido o uso de recursos tecnológicos de multimídia, buscando melhorar o trabalho docente e engajar, ainda mais, a aprendizagem dos estudantes. Rauta e Fernandes (2014) afirmam que atualmente os estudantes são menos preparados e desenvolvidos para a leitura do que o são para absorver conteúdos visuais. A partir dessa

constatação surge a necessidade do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que envolvam a aplicação dessas ferramentas didáticas de multimídia que utilizem recursos audiovisuais e computacionais, favorecendo o aprendizado desses estudantes.

Partindo do pressuposto de que em uma sala de aula presencial ministrada em laboratórios de informática a atividade será realizada necessariamente em um computador, *smartphone* ou *tablet*, tem-se a segurança de que, ao desenvolver o conteúdo com os estudantes, estarão à disposição os recursos audiovisuais abordados nessa pesquisa, tais como os recursos propostos na estratégia de aprendizado *Hear-and-See*.

Reflexões como estas levam ao terceiro e quarto objetivo da pesquisa, que juntamente com os outros dois já mencionados anteriormente, são: (1) estudar o papel e a eficácia da aplicação da estratégia de aprendizagem *Hear-and-See* como facilitador na aprendizagem do som e da CA pelos estudantes; (2) identificar os padrões de dificuldade dos estudantes na aprendizagem do som e da competência do áudio (CA); (3) identificar os fatores facilitadores e inibidores na integração de videoaulas como ferramentas de aprendizagem do som e da competência do áudio (CA) e, também; (4) analisar os contributos do uso dessas ferramentas na aprendizagem do som e da competência do áudio (CA).

Entre os fatores facilitadores na integração de videoaulas como ferramenta de aprendizagem do som e da competência do áudio, acredita-se que a mudança da estratégia educacional tradicional, realizada principalmente por meio de aulas expositivas apresentadas somente pelo professor, é um fator definitivo para motivar os discentes

no aprendizado do som e da competência do áudio em função da interatividade proporcionada pela nova estratégia educacional (Pinto, 2010). Ainda de acordo com Pinto (2010), destaca-se que vários aspectos da aprendizagem do som e da competência do áudio são mais facilmente assimilados pelos estudantes mediante visualizações e demonstrações possíveis por intermédio do uso de modelos visuais apresentados em forma de vídeo que fazem parte das videoaulas.

É importante ser mencionado que as videoaulas, que são as ferramentas educacionais centrais dessa pesquisa, foram apresentadas aos estudantes durante suas aulas presenciais regulares em um laboratório de informática onde a disciplina é ministrada.

Durante toda a intervenção, o professor-pesquisador da sua própria prática docente esteve presente para auxiliar os discentes enquanto assistiam o material, tanto no que diz respeito a ratificar as informações expostas na videoaula quanto a responder quaisquer dúvidas que os estudantes pudessem apresentar enquanto adquiriam esse novo conhecimento. Além disso, o material didático usado durante o experimento composto pelas videoaulas, esteve disponível *online* para que os estudantes pudessem acessá-lo em suas atividades acadêmicas extraclasse. Dessa forma, os discentes puderam reforçar sua aprendizagem e interagir com seus pares e com o professor, tanto de forma presencial quanto *online*.

Nesta pesquisa, procurou-se focar algum destes, tais como a presença de concepções alternativas nos estudantes a respeito do som e suas grandezas (Eshach; Schwartz, 2006; Hrepic; Zollman; Rebello, 2010;

Pejuan *et al.*, 2007; Wittmann; Steinberg; Redish, 2003) e as implicações destas no momento do aprendizado dos conceitos cientificamente corretos relacionados aos fenômenos sonoros; o pensamento material a respeito da propagação sonora, muito comum na estrutura cognitiva dos alunos (Eshach; Lin; Tsai, 2018; Lautrey; Mazens, 2004; Tsai; Chou, 2002) e as barreiras encontradas no aprendizado dos conceitos abstratos que fazem parte do aprendizado das ciências e da física (Borghi *et al.*, 2017; Cantu; Herron, 1978; Vosniadou *et al.*, 2001).

Uma abordagem a respeito das teorias de aprendizagem que se mostram úteis no tema da pesquisa está presente no subcapítulo do item dois, denominado como: as Teorias de Aprendizagem e sua aplicação no Aprendizado do Som e da Competência do Áudio, buscando um aproveitamento das características encontradas no construtivismo (Piaget, 1977), nos conceitos da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003; Moreira; Masini, 2001) e também nas ideias propostas pelo conectivismo (Downes, 2005; Siemens, 2005). Nota-se que existem benefícios evidentes no uso combinado de cada uma delas fazendo com que educadores se aproveitem dessa diversidade na hora de formular os seus métodos de ensino para maximizar o aprendizado dos estudantes.

Diversos autores (Lopes, 2019; Cardoso; Dickman, 2012; Gutiérrez, 2012; Scremin *et al.*, 2018) têm encontrado em suas pesquisas as enormes e massivas vantagens existentes no uso da tecnologia como suporte para o aprendizado. Apoiados nos recursos técnicos e nas múltiplas facilidades presentes em *smartphones*, *tablets*, *laptops* e nos computadores de forma geral, professores e estudantes têm se beneficiado das estratégias

de aprendizagem que fazem uso destas e de outras várias ferramentas tecnológicas disponíveis para a sociedade atualmente.

Diante da proposta da pesquisa em realizar um estudo de natureza qualitativa e paradigma interpretativo foi utilizado o método de estudo de caso. Esse método é baseado na análise de um caso em que foram coletados dados para análise posterior. Para a coleta de dados da pesquisa, que está detalhada no capítulo sobre a metodologia, foi decidido fazer a aplicação de dois questionários em todo o grupo de 31 estudantes do 2º semestre do curso de Comunicação Social com habilitação em Rádio e Televisão de uma instituição de Ensino Superior confessional do estado de São Paulo. O primeiro questionário foi aplicado antes da intervenção pedagógica que é objeto da pesquisa com o propósito de verificar o conhecimento prévio dos estudantes a respeito do som e da competência do áudio.

A análise dos dados coletados por meio desse questionário tem a intenção de identificar os padrões de dificuldade encontrados pelos estudantes na aprendizagem de tal competência. Esse primeiro questionário também nos forneceu dados para, no momento seguinte, evidenciar os fatores facilitadores e inibidores na integração de videoaulas como ferramenta para potencializar a aprendizagem do som e da competência do áudio. O segundo questionário foi aplicado após a intervenção pedagógica usando a estratégia de aprendizagem *Hear-and-See* com o propósito de verificar e analisar o desempenho dos estudantes e sua percepção sobre a aprendizagem do conteúdo utilizando a nova estratégia.

Além dos questionários, foi feita, individualmente, uma entrevista semiestruturada com um grupo menor, composto por cinco estudantes,

com o objetivo de obter maior detalhamento e, por consequência, conclusões mais assertivas a respeito dos resultados obtidos com a aplicação da estratégia. Esses participantes foram escolhidos por meio de alguns critérios, tais como: selecionar estudantes a partir dos resultados obtidos no primeiro questionário, ou seja, estudantes que demonstraram ter pouco conhecimento específico prévio e alguns dos que têm um bom conhecimento anterior a respeito dos fenômenos sonoros e da competência do áudio.

Encontrar novas maneiras para o ensino e aprendizado, que se beneficiem do período de desenvolvimento tecnológico que a sociedade vive atualmente, é uma necessidade. Foi então, por meio da leitura de um artigo científico escrito pelos pesquisadores espanhóis Pejuan e Novell (2009), que a estratégia de aprendizagem *Hear-and-See* foi desenvolvida e foi motivo desta pesquisa. A pesquisa também apontou alguns dos principais padrões de dificuldade no aprendizado do som e, também, alguns fatores facilitadores nessa aprendizagem que estão presentes durante a utilização das ferramentas propostas pela estratégia *Hear-and-See*.

Destaca-se também que um importante contributo da estratégia de aprendizagem *Hear-and-See*, é o desenvolvimento do perfil investigativo nos estudantes. A integração das tecnologias na educação, também presente nessa estratégia, oferece aos alunos uma oportunidade de, por meio do uso constante de dispositivos eletrônicos como os *smartphones* e *tablets* em sua rotina acadêmica, despertar neles a curiosidade e o desejo de saber mais a respeito dos mais diversos temas do cotidiano. A

sociedade atual precisa de profissionais capacitados nas diversas áreas do conhecimento, mas também, é carente de cidadãos bem-informados que possam contribuir na construção de um cenário social e político melhor para toda a humanidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, B.; CORREIA, W.; CAMPOS, F. *Uso da Escala Likert na Análise de Jogos*. X Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital - SBGames 2011. **Anais...** Salvador: 2011. Disponível em: <<http://www.sbgames.org/sbgames2011/proceedings/sbgames/papers/art/short/91952.pdf>>

ALVES, M. N.; ANTONIUTTI, C. L.; FONTOURA, M. **Mídia e produção audiovisual**. 2. ed. [s.l.] IBPEX, 2008.

APARECIDA, N.; LOPES, F. **Montagem e uso de um laboratório virtual para o ensino de eletricidade e magnetismo**. [s.l.] UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2019.

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 2003.

BODNER, G. M. Why Changing the Curriculum May Not Be Enough. **Journal of Chemical Education**, v. 69, n. 3, p. 186–190, 1992.116

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGHI, A. M. *et al.* The Challenge of Abstract Concepts. **Psychological Bulletin**, v. 143, n. 3, p. 263–292, 2017.

CANTU, L. L.; HERRON, J. D. Concrete and Formal Piagetian Stages and Science Concept Attainment. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 15, n. 2, p. 135–143, 1978.

CARDOSO, S. O. DE O.; DICKMAN, A. G. Simulação computacional aliada à teoria da aprendizagem significativa: uma ferramenta para ensino e aprendizagem do efeito fotoelétrico. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 29, n. 0, p. 891–934, 2012.

DOWNES, S. An Introduction to Connective Knowledge. **Media, Data & Knowledge**, p. 79–102, 2005.

ESHACH, H.; LIN, T. C.; TSAI, C. C. Misconception of sound and conceptual change: A cross-sectional study on students' materialistic thinking of sound. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 55, n. 5, p. 664–684, 2018a.

ESHACH, H.; SCHWARTZ, J. L. Sound stuff? Naïve materialism in middle-school students' conceptions of sound. **International Journal of Science Education**, v. 28, n. 7, p. 733–764, 2006.

GUTTORMSEN SCHÄR, S.; KRUEGER, H. Using New Learning Technologies with Multimedia. **IEEE Multimedia**, v. 7, n. 3, p. 40–51, 2000.

HREPIC, Z.; ZOLLMAN, D. A.; REBELLO, N. S. Identifying Students' Mental Models of Sound Propagation: The Role of Conceptual Blending in Understanding Conceptual Change. **Physical Review Special Topics - Physics Education Research**, v. 6, n. 2, p. 1–18, 2010.120

LAUTREY, J.; MAZENS, K. Is children's naive knowledge consistent? A comparison of the concepts of sound and heat. **Learning and Instruction**, v. 14, n. 4, p. 399–423, 2004.

LEITE, L.; AFONSO, A. Portuguese school textbooks' illustrations and students' alternative conceptions on sound. *Physics Teacher Education Beyond 2000. Anais...2000*. Disponível em: <<https://abrir.link/mVrgO>>

MOREIRA, M.; MASINI, E. *Aprendizagem Significativa - A Teoria de David Ausubel*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

PEJUAN, A. *et al.* **The Problem of Inconsistency in Reasoning in Engineering Education – A Case Study about the Mental Model of**

Sound. [Catalonia: 2007]. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/47695413_The_Problem_of_Inconsistency_in_Reasoning_in_Engineering_Education__A_Case_Study_about_the_Mental_Model_of_Sound>.

PEJUAN, A. *et al.* Misconceptions About Sound Among Engineering Students. **Journal of Science Education and Technology**, v. 21, n. 6, p. 669–685, 2012.

PEJUAN, A.; NOVELL, M. Audio processors as a learning tool for basic acoustics. **Computer Applications in Engineering Education**, v. 17, n. 4, p. 379–388, 2009.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento: equilibração de estruturas cognitivas.** Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PINTO, M. M. **A utilização de instrumentos musicais e aparatos computacionais como estratégia de promoção da aprendizagem significativa no campo conceitual da física ondulatória, na educação de jovens e adultos.** [s.l.] Universidade de Brasília, 2010.

RAUTA, L. R. P.; FERNANDES, A. M. DA R. **Ferramenta computacional de apoio ao ensino/aprendizado de Farmacologia.** XIX Congresso Internacional de Informática Educativa (TISE).

Anais...2014 Disponível em: <http://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014_submission_211.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2020

SCREMIN, G. *et al.* O uso de tecnologia no ensino e na aprendizagem de Cálculo Diferencial. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 8, n. 2, p. 119–139, 2018.

SIEMENS, G. Connectivism as a Learning Theory for the Digital Age. **elearnspace**, p. 1–7, 2004.

TSAI, C. C.; CHOU, C. Diagnosing Students' Alternative Conceptions in Science. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 18, n. 2, p. 157–165, 2002.

VOSNIADOU, S. *et al.* Designing Learning Environments to Promote Conceptual Change in Science. **Learning and Instruction**, v. 11, n. 4–5, p. 381–419, 2001.

WITTMANN, M. C.; STEINBERG, R. N.; REDISH, E. F. Understanding and affecting student reasoning about sound waves. **International Journal of Science Education**, v. 25, n. 8, p. 991–1013, 2003.

WOHLGEMUTH, J. **Video educativo: uma pedagogia audiovisual**. Distrito Federal: Senac, 2005.

Capítulo 19



PERCEÇÕES DE PROFESSORES QUANTO AO PROCESSO INCLUSIVO DE CRIANÇAS COM TEA NO ENSINO REGULAR

Hulda Bruno Barbosa Senna

Capítulo produzido sob a orientação da Profa Dra Betania Jacob Stange Lopes

EU E O TEMA

O motivo que me impulsionou até aqui foi uma pergunta que surgiu a partir de uma disciplina no mestrado sobre educação inclusiva: “Será que de fato está acontecendo a inclusão de pessoas público-alvo da educação especial nas escolas?” Para responder a essa questão, iniciei minha jornada pelas mais diversas percepções dentro da educação inclusiva para crianças com TEA, até chegarmos ao ponto de vista do professor. Foi trabalhada, nesta matéria em questão, a percepção histórica da evolução da inclusão e legislações, e dentro da historicidade, desde a Declaração de Salamanca, percebe-se que estão feitos os melhores aparatos legais possíveis. No entanto a efetivação destes está muito longe de consolidar-se como realidade no Brasil. A teoria e prática não convergem, e a partir deste entendimento surgiu em mim a vontade de buscar a resposta para alguns destes paradoxos.

Outro motivo, que culminou nesta jornada, é o fato inegável de que a demanda por profissionais especializados no público-alvo da educação especial (PAEE) está crescendo significativamente (Bertaglia, 2022). Atuando desde 2019 na escuta psicoterapêutica clínica no bairro do Aparecida, em Manaus/AM, pude perceber o aumento gradativo de pais com crianças com TEA que procuravam por ajuda especializada ao menos para saber por onde começar. Assim, percebi a necessidade da presença do psicólogo nas escolas, pois, com a capacidade de observação e escuta terapêutica deste profissional e das suas possibilidades de intervenção, é possível somar ao trabalho da equipe multidisciplinar, principalmente no que concerne a traçar novos e melhores percursos para este aluno e sua família.

Partindo do traço que compõe a ótica pela qual percebo a vida, que luta pelos direitos de todos para uma sociedade mais justa e igualitária, pude perceber o meu desejo e a possibilidade de contribuir cientificamente com a sociedade dentro desta temática através dos meus estudos.

A PESQUISA

Assim que defini minha temática, obtive o apoio da prof. Dra. Betania, especialista em educação especial. Ela me direcionou a busca para responder essas questões norteadoras. De volta à Manaus, procurei em qual público iria trabalhar a temática do autismo. Por residir no norte do país, a perspectiva de trabalhar com povos indígenas seria diferenciada e bastante atrativa. No entanto, fiquei ciente da ONG Mãos Unidas pelo Autismo (MUPA). Por intermédio desta, tive acesso a toda a realidade do autismo e todos os envolvidos na questão na cidade de Manaus. Assim, optei por focar no autismo em povos não nativos.

O processo ia bem até meados de 2019, mas a angústia instalou-se durante a pandemia em 2020. Inicialmente, iríamos trabalhar diretamente com mediação escolar e familiar com crianças com TEA. Porém, devido à atipicidade da situação, o foco e o método precisaram ser totalmente remodelados. Devido à pandemia, os pais dos alunos escolhidos para participarem da pesquisa não contavam com uma espécie de regressão no aprendizado delas e, com pouco tempo na escola e sem estímulo em casa, as crianças apresentaram dificuldade para voltar ao ritmo. Dessa forma,

foi entendido pelos pais que a escola não estava contribuindo de modo adequado para a evolução de seus filhos e os tiraram desta, um por vez, somados os três que haviam sido previamente selecionados.

Cordova e Souza (2022) realizaram um estudo de acompanhamento dos resultados da aula remota em um aluno com TEA, a fala da mãe do aluno denota alguns problemas iniciais, como, por exemplo, o hiperestímulo sensorial de várias crianças agitadas em várias telas, além da quebra da rotina, que trouxe bastante desconforto ao aluno com TEA, o que pôde ser minimizado graças ao atendimento individualizado online. Os pesquisadores salientam que professores deveriam reinventar-se para que todos os alunos recebessem educação igualitária remotamente, tendo em vista contribuir para a cidadania deste aluno, bem como para manter seu nível de aprendizado adquirido.

Quanto aos professores participantes deste estudo, os quais apresentaram certa rigidez postural, houve bastante dificuldade em conseguir participações deles. Em um primeiro momento, quando ainda o foco da pesquisa eram as crianças com TEA e seu mediador, houve necessidade de estar *in loco* na sala de aula para observação deles. No entanto, os professores permaneciam apreensivos, pois acreditavam estar sendo analisados por uma psicóloga, mesmo tendo sido previamente explicado que a observação consistia apenas na relação entre mediador e aluno.

Assim, o objetivo do trabalho foi modificado para a percepção dos professores em relação aos alunos com TEA, haja vista que, com a pandemia, estavam muito mais cansados e sobrecarregados pela

pandemia do que usualmente. As dificuldades trazidas pela crise sanitária se somaram a problemas antigos, que iam desde a falta de profissionais, recursos e infraestrutura nas escolas, principalmente na rede pública. Com todas essas dificuldades, muitos não aderiram à pesquisa, diminuindo o número de participantes inicialmente proposto.

Ainda, além de aspectos coletivos, os aspectos intrínsecos da vida pessoal e familiar em muito causaram transtornos e ansiedades, tais como sequelas da Covid-19, pelas quais fui acometida e meus familiares em 2021, dentre outras situações delicadas de cunho pessoal, e as limitações de trabalho, locomoção e convivência impostas pela pandemia.

Por fim, espera-se que este trabalho, que foi construído em meio a tantos desafios, possa levar mudanças e promover dados atualizados e que estes possam servir de ponte a outros pesquisadores que porventura queiram trilhar este caminho, bem como, subsequentemente, queiram participar da construção infinda dele, fazendo com que as mudanças ocorram, e que as leis sejam efetivadas em relação ao autismo dentro da sala de aula, bem como na sociedade.

REFERÊNCIAS

BERTAGLIA, B. **Uma a cada 44 crianças é autista, segundo CDC.** 2022 <https://autismoerealidade.org.br/2022/02/04/uma-a-cada-44-criancas-e-autista-segundo-cdc/>> 27 mai. 2022.

CORDOVA, A. K. M.; SOUSA, C. A. M. de. Transtorno do Espectro Autista: o atendimento educacional em tempo de pandemia. **Revista GepesVida**, v. 8, n. 18, 2022. Disponível em: <https://icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/496>> Acesso em: 22 ago. 2022.



SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

ORGANIZADORES

SILVIA CRISTINA DE OLIVEIRA QUADROS

Doutora em Letras: Semiótica e Linguística Geral pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP), com pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). Possui MBA em Gestão Estratégica pela FEARP/USP e especialização em Liderança, Gestão, Resultados e Engajamento pela UNESC. Atua como docente e coordenadora do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), além de lecionar no curso de Pedagogia no campus São Paulo. Tem ampla experiência acadêmica nas disciplinas de Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Análise do Discurso, Prática de Ensino, Produção de Textos, Formação de Professores e Metodologia de Ensino da Linguagem. No âmbito administrativo, já exerceu funções como coordenadora do curso de Letras, diretora acadêmica nas Faculdades Integradas Módulo (atual Unimódulo), assessora pedagógica, diretora acadêmica, pró-reitora de Graduação, pró-reitora associada e diretora de Graduação no Unasp. Participa de avaliações de cursos na Educação Superior, contribuindo para a excelência acadêmica. É membro dos grupos de pesquisa GEDEC (Grupo de Estudos em Direito e Diversidade Étnico-Cultural) e coordenadora do GELI (Grupo de Pesquisa em Gestão, Liderança e Inovação). Coordena projetos

de pesquisa sobre práticas pedagógicas, aspectos metodológicos e ideológicos, e gestão, liderança e resultados na educação. Participa ativamente de congressos nacionais e internacionais com apresentação de trabalhos, contribuindo para debates sobre liderança educacional, inovação e práticas pedagógicas.

GIZA GUIMARÃES PEREIRA SALES

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, com bolsa de pesquisa CNPq. É graduada em Pedagogia pela UNESP e em Letras pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), além de possuir pós-graduações em Psicopedagogia Clínico-Institucional e Gestão da Educação Infantil. Atua como docente permanente no Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) e nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, História e Música. Também é produtora de conteúdos para Educação a Distância (EaD), palestrante e coordenadora institucional do Programa Residência Pedagógica da CAPES no Unasp, abrangendo os três campi (2020-2021; 2022-2023). Possui vasta experiência como coordenadora pedagógica e vice-diretora de Educação Infantil no município de Marília (SP). É sócia-fundadora do Espaço Potencial – Associação de Pais e Amigos da Criança e do Jovem Autista em Marília (SP). Lidera o grupo de estudos e pesquisas AGOGE: Filosofia e História da Educação,

vinculado ao Mestrado Profissional em Educação do Unasp, e é vice-líder do grupo de pesquisa HiDEA-Brasil: História das Disciplinas Escolares e Acadêmicas no Brasil, vinculado à UNESP. Seus principais temas de atuação incluem pesquisa histórica em educação, formação de professores, ensino confessional, fundamentos históricos e filosóficos da educação, fundamentos da educação infantil, organização escolar brasileira, legislação escolar, educação integral e gestão educacional.

ALUNOS

ISNARY APARECIDA ARAUJO DA SILVA

Possui Mestrado em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É especialista em Psicopedagogia. Atualmente, atua como professora de Educação Especial no município de Campinas, desenvolvendo e pesquisando práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao atendimento de alunos público-alvo da educação especial..

TAÍS REGINA STEIN DE OLIVEIRA

Possui Mestrado Profissional em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), graduação em Artes pela Universidade Metropolitana de Santos, e em Pedagogia pela

Universidade Anhanguera de São Paulo, além de especialização em Psicopedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos. Atualmente, é Professor de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Limeira. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos..

MEIRA LÚCIA RAMOS

Mestre em Educação Profissional pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alfnas e em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Desde 2007, atua como advogada pública na Prefeitura Municipal de Mogi Guaçu, onde atualmente ocupa o cargo de chefe do Setor Contencioso Trabalhista. É professora universitária na UNIMOGI, lecionando no curso de Direito e na Pós-Graduação MBA em Gestão de Pessoas, além de integrar o corpo docente da Faculdade Municipal Franco Montoro, nos cursos de Administração e Engenharia Ambiental. Tem experiência consolidada nas áreas de Direito e Educação, com ênfase em Direito Trabalhista, Tributário e Processo Civil, aliada a uma atuação acadêmica voltada para a gestão e formação profissional.

MARIANA MANI MOURA

Possui Mestrado Profissional em Educação pelo Unasp, com foco na linha de pesquisa sobre formação de professores, currículo e práticas inovadoras. É graduada em Educação Física pelo Centro Universitário Hermínio Ometto de Araras e em Pedagogia. Possui diversas especializações, incluindo Educação Especial, Gestão para o Sucesso Escolar, Gestão Pública Municipal, Gestão Escolar e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Tem ampla experiência profissional na área da educação, atuando como professora, diretora de escola e dirigente municipal, exercendo o cargo de Secretária de Educação. Atualmente, ministra aulas como especialista em Educação Física na Educação Básica, contribuindo com sua expertise para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

ERLING WALTER QUIAPER SIMEON

Possui Mestrado Profissional em Educação (2018) pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), com pesquisa voltada para a Educação Integral. É graduado em Pedagogia (2011) e Teologia (2012) pelo Unasp e em Educação Física pela UNOPAR (2019). Além disso, é pós-graduado em Aconselhamento Familiar e Educacional (2013), Teologia Bíblica (2015) e possui um MBA em Gestão de EaD e Tutoria Online (2016). Desde 2014, atua na área de Educação a Distância, com experiência como tutor, designer instrucional, suporte de AVA e gerente de produção de cursos.

No Unasp EaD, desempenhou diversas funções, incluindo diretor espiritual, coordenador do PROAD EaD, professor regente de disciplinas como Cosmovisão Bíblico-Cristã e Antropologia Cristã, e coordenador de produção de disciplinas religiosas. Entre 2019 e 2020, foi responsável pela Pastoral Escolar do Colégio Unasp, lecionando Ensino Religioso no Ensino Médio. Desde 2020, ampliou suas funções, assumindo aulas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental II e Sociologia para o Ensino Médio. Em 2021, passou a atuar como professor mediador das Mega Classes de Iniciação Científica e Princípios de Vida Saudável no Ensino Superior, além de coordenar os cursos de Educação na pós-graduação do Unasp EaD. Em 2022, continuou como professor de Ensino Religioso no Ensino Fundamental II e mediador das Mega Classes, além de ministrar Metodologia de Pesquisa no curso de Pedagogia EaD.

EDERSON CARLOS SILVA

Possui mestrado profissional em educação pela Centro Universitário Adventista de São Paulo (2019) e graduação em Engenharia Elétrica pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2008). Tem experiência na área de Engenharia Elétrica, com ênfase em Circuitos Eletrônicos; Êxito na aplicação de soluções técnicas e operacionais voltadas para a área de Procurement, compras, suprimentos e Engenharia Elétrica/Eletrônica/Telecomunicações; Sólidos conhecimentos com MBA de Gestão de Projetos e técnicas de negociação; Conhecimentos avançados de informática como

ferramenta de produtividade e melhoria. Atualmente dedica-se à educação técnica e profissionalizante nas áreas de robótica, automação industrial, eletrônica e elétrica, bem como palestras, projetos e pesquisas relacionadas à Indústria 4.0. Também cumpre as funções de tesoureiro da Associação de Engenheira, Arquitetura e Agronomia e de Mogi Mirim - ASEAMM, Inspetor na elétrica pela CAF, Comissão Auxiliar de Fiscalização pelo CREA-SP e como Chief Academic Officer no HUB MVT, Mogiana Valley Tech, hub de inovação de Mogi Mirim.

ERIEL FERNANDO DOS SANTOS

Possui Mestrado Profissional em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), graduação em Letras com habilitação em Português e Inglês pelas Faculdades Integradas Maria Imaculada, graduação em Marketing e especialização em Administração Geral, ambas pela Universidade Paulista (UNIP). Atualmente, é professor no Centro de Aprendizagem Metódica Profissionalizante de Mogi Guaçu, com atuação destacada nos temas de Lei da Aprendizagem e Educação Profissionalizante, contribuindo para a formação técnica e cidadã de jovens e adultos.

TIAGO DO VALE CARDOSO

Possui Mestrado Profissional em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), graduação em

Teologia pelo Centro Universitário Filadélfia e especialização em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. É pastor da Igreja Presbiteriana Independente do Brasil.

MIHANNA MIHARA BUENO

Possui Mestrado Profissional em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) e graduação em Pedagogia pela mesma instituição. Concluiu o Magistério pelo Instituto Adventista de Manaus e especialização em Educação Especial com foco em Inclusão Social (Unasp). Iniciou sua trajetória profissional como professora concursada de Educação Infantil (PEB I) no município de Engenheiro Coelho/SP, tendo também experiência como alfabetizadora na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com metodologia freiriana. Atuou como professora substituta e auxiliar na Educação Básica, além de coordenar creches municipais e particulares. Foi coordenadora pedagógica em escolas municipais de ensino fundamental e na escola Unasp, em Artur Nogueira, onde também exerceu funções de gestão escolar. No ensino superior, ministrou aulas no curso de Pedagogia do Unasp, e, a partir de 2018, desenvolveu oficinas terapêuticas para pacientes do CAPS em Artur Nogueira. Atualmente, é professora no Colégio Adventista de Vitória/ES, lecionando Filosofia e Sociologia para turmas do Ensino Médio.

BRENDA RAFAELLY GUTIERREZ SCHINDLER

Mestra em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), campus Engenheiro Coelho na área de Formação de Professores, Currículo e Práticas Inovadoras. Realizou seus estudos de mestrado na área de formação docente sob a perspectiva da diversidade étnica, cultural e geográfica. Especialista em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela Uninter (2012), Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Neuropsicopedagogia, ambas pela Uniasselvi (2017/2018). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Roraimense de Ensino Superior (2009). Exerceu na Educação Básica as funções de professora dos anos iniciais e coordenadora pedagógica. No magistério atuou como professora Orientadora de Estágio. Atualmente exerce a função de docente no quadro de estatutários dos servidores municipais de Araquari/Santa Catarina, como professora da Educação Infantil. Atuou como pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade Étnica (GPEDE), do Unasp.

NEILA RABELO REIS

Mestra em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2021). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2003), especialização em Educação Infantil pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2007), especialização em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco (2007). É terapeuta de família e casais. Ministra

cursos nas áreas de alfabetização e letramento pelo Brasil. É co-autora de *Quero Descobrir*, volumes 1 e 2, publicados pela Casa Publicadora Brasileira.

CLAUDIO XAVIER GONÇALVES

Engenheiro Químico com ampla experiência nas áreas de projetos, pesquisa e produção de álcool e açúcar. Atuou em supervisão de engenharia no desenvolvimento e montagem de plantas completas para empresas renomadas como Bunge, Cargill e PDVSA. Destaca-se por sua atuação na produção de álcool anidro, hidratado, carburante e industrial, bem como no controle de qualidade desse processo. Desenvolveu projetos de colunas de destilação e ofereceu assistência técnica nos processos de destilação e produção de álcool. Realizou pesquisas e implementou técnicas para enquadramento do álcool às especificações de qualidade, utilizando processos como neutralizadores e resinas de troca iônica, além de alternativas para substituição de agentes desidratantes na desidratação do álcool. No âmbito acadêmico, contribuiu com desenvolvimento de pesquisas em corrosão de ligas metálicas e técnicas didáticas, além de possuir sólida experiência como docente no ensino superior. Trabalhou em planta piloto nos laboratórios de desenvolvimento industrial da Copersucar, consolidando seu perfil técnico-científico em soluções industriais e educacionais.

CINTHIA CACIÉLE FREGNE MATUSAIKI

Mestra em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), possui graduação em Educação Artística pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson, graduação em Letras/Português/Inglês e Literaturas pela Faculdade Global de Umuarama, além de licenciatura em Pedagogia pela Uninter. Atualmente, atua como docente no Colégio Sesi de Umuarama e na Escola Adventista, ministrando disciplinas de Arte e Métodos e Técnicas de Ensino, além de realizar a elaboração de itens padrão Enem. É pesquisadora nas áreas de BNCC, educação e desenvolvimento infantil, tecnologias digitais, arteterapia e gestão educacional. Desenvolve atividades como tutora do curso de licenciatura em Letras-Libras pela UNIOESTE. É professora de ensino superior na Faculdade Unialfa e arteterapeuta no Espaço Cuidar. Possui ampla experiência na área de Educação, com ênfase em inovação pedagógica e processos de aprendizagem.

CARLOS CESAR FIGUEIREDO JUNIOR

Possui Mestrado em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), campus Engenheiro Coelho. É graduado em Pedagogia pela mesma instituição. Atua com experiência em gestão e docência, ocupando atualmente o cargo de diretor do Colégio Adventista de Uberlândia/MG. Participou do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores

e Currículo de Ribeirão Preto (GEPEFOR) da USP e é membro dos grupos de pesquisa Gestão e Inovação Educativa (GIEd) e AGOGE: Grupo de Estudos sobre Filosofia e História da Educação, ambos vinculados ao Unasp.

ROGÉRIO SORVILLO VIEIRA

Possui Mestrado Profissional em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Graduação em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo. Especialização em Docência Universitária pelo Unasp e MBA Executivo de Marketing pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Com mais de 30 anos de experiência como profissional de marketing e comunicação, lidera o Núcleo Estratégico de Comunicação, atuando em diversos segmentos de mercado. Na área acadêmica, lecionou por cerca de 20 anos nos cursos de Publicidade e Propaganda, Jornalismo e Administração do Unasp, campus Engenheiro Coelho..

GABRIEL OTTE BERNARDO

Mestre em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Graduado em História também pelo Unasp. Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras (UNAR). Pós-graduado em Filosofia e Autoconhecimento pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS).

PEDRO HENRIQUE GOMES RIBEIRO

Mestre em Educação pelo UNASP. Graduado em Comunicação Social, Publicidade e Propaganda, pela Universidade Federal de Goiás (2010) e Pedagogia (2021). Pós-graduado em Ensino e Aprendizagem de Inglês como língua estrangeira pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017). Pós-graduado em Design Instrucional (2020) e MBA em Gestão Escolar pela USP/ESALQ (2019). Atua como desenvolvedor educacional, sendo responsável pela formação pedagógica de formadores de professores bilíngues em escolas de Educação Infantil e Ensino Médio.

MARCELO FRANCA ALVES

Mestre em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), especialista em Direito Constitucional pela Universidade Anhanguera, Bacharel em Direito pelo Unasp, Tecnólogo em Processamento de Dados pela Universidade Ibirapuera (UNIB), Licenciando em Pedagogia pelo Unasp e Técnico em Contabilidade pelo Colégio Unasp. Na Faculdade Adventista da Amazônia (Faama), atua como secretário-geral, coordenador do Curso de Direito e assessor da Diretoria Acadêmica. No Unasp, é membro da Comissão de Autoavaliação do Mestrado em Educação e Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, Inovação e Sustentabilidade (GEPPPIS/Unasp). É líder do GEPPPIS/Faama, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa de Direito Educacional (NEDUC),

da PUC/SP, e do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É advogado, ex-membro da Comissão Especial de Direito Constitucional e da Comissão do Direito da Sociedade da Informação na OAB/SP.

ROSÂNGELA DE LOURDES SILVA DE FREITAS

Mestra em Educação no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ouro Fino, com habilitação em Educação Infantil pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), de Rio Claro. Pós-graduada pela Universidade de São Paulo (USP) em Ética, Valores e Cidadania na Escola.

VALÉRIA ALVES ESTEVAM MAGAIESKI

Mestra em Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2001) e graduada em Letras também pelo Unasp (1995). Trabalhou por 17 anos como professora de Educação Básica, ministrando Língua Portuguesa e Literatura, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Atualmente é professora de Educação Infantil da Prefeitura de Artur Nogueira. Tem experiência na área de Educação especialmente Educação Inclusiva.



ÍNDICE REMISSIVO

Adventista

2, 3, 4, 17, 23, 24, 26, 34, 62, 68, 84, 95, 114, 119, 120, 137, 153, 160, 190, 191, 193, 209, 210, 215, 216, 217, 218, 220, 230, 245, 250, 268, 269, 290, 294, 321, 329, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 373

Aluno

17, 24, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 53, 59, 60, 62, 70, 76, 85, 89, 114, 167, 170, 192, 223, 231, 238, 260, 268, 312, 313, 314, 315, 324, 325, 326, 335, 352, 354

Alunos

6, 8, 11, 14, 15, 16, 17, 22, 26, 27, 28, 29, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 47, 48, 52, 53, 54, 60, 62, 69, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 96, 133, 136, 137, 146, 147, 149, 151, 152, 165, 171, 172, 174, 182, 185, 191, 192, 205, 206, 210, 211, 215, 219, 222, 226, 231, 240, 243, 245, 246, 254, 255, 257, 258, 259, 263, 312, 313, 315, 316, 321, 322, 323, 327, 328, 329, 332, 335, 336, 342, 344, 353, 354, 360

Análise

11, 17, 18, 23, 24, 36, 42, 43, 57, 58, 65, 66, 76, 87, 95, 96, 97, 98, 102, 103, 106, 107, 110, 118, 132, 145, 149, 150, 151, 163, 165, 167, 183, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 206, 211, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 234, 242, 254, 258, 261, 275, 276, 278, 284, 285, 299, 301, 303, 304, 305, 317, 320, 343

Aprendizagem

6, 7, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 28, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 43, 44, 46, 47, 50, 52, 53, 54, 59, 60, 62, 63, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 88, 89, 93, 94, 98, 100, 105, 106, 109, 130, 136, 158, 163, 168, 169, 170, 171, 180, 181, 183, 184, 192, 205, 253, 263, 289, 296, 297, 298, 309, 312, 313, 316, 318, 324, 325, 326, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 346, 348, 349

Atividades

19, 27, 33, 38, 52, 60, 72, 74, 75, 95, 103, 104, 106, 108, 109, 119, 130, 135, 137, 149, 151, 158, 167, 181, 191, 224, 233, 238, 254, 255, 257, 258, 289, 297, 298, 299, 300, 303, 305, 306, 307, 308, 321, 323, 324, 325, 326, 327, 338, 339, 341

Aula

13, 14, 19, 26, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 44, 50, 52, 58, 59, 61, 64, 76, 77, 118, 143, 145, 148, 149, 151, 152, 159, 179, 183, 185, 190, 206, 211, 250, 254, 255, 257, 258, 259, 265, 286, 312, 314, 315, 320, 327, 329, 333, 334, 335, 340, 354, 355

Aulas

7, 13, 26, 45, 53, 60, 61, 62, 63, 68, 69, 76, 77, 87, 119, 137, 178, 179, 219, 250, 252, 254, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 286, 297, 307, 313, 322, 333, 334, 336, 338, 340, 341, 362, 363, 366

Brasil

4, 15, 18, 29, 33, 36, 37, 39, 41, 44, 45, 48, 74, 78, 94, 106, 107, 112, 131, 138, 142, 143, 144, 146, 163, 180, 186, 207, 210, 213, 218, 256, 262, 270, 271, 273, 291, 299, 310, 312, 313, 328, 332, 352, 359, 360, 365, 367

Comunicação

12, 16, 21, 24, 28, 41, 67, 79, 80, 134, 165, 172, 194, 196, 211, 215, 216, 218, 219, 220, 225, 259, 320, 335, 338, 339, 370

Conhecimento

8, 13, 39, 42, 53, 54, 59, 60, 61, 72, 77, 85, 86, 87, 90, 91, 129, 130, 136, 137, 147, 158, 160, 162, 164, 166, 168, 170, 172, 174, 179, 180, 183, 191, 197, 215, 230, 235, 236, 245, 250, 256, 263, 268, 269, 273, 295, 308, 309, 313, 317, 333, 334, 335, 336, 341, 343, 344, 345

Conhecimentos

11, 13, 20, 21, 28, 32, 33, 40, 53, 54, 59, 84, 85, 88, 90, 129, 136, 142, 144, 153, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 173, 176, 182, 183, 185, 230, 298, 332, 333, 345, 363, 364

Contexto

19, 20, 25, 32, 40, 46, 55, 78, 88, 96, 97, 98, 106, 108, 116, 118, 119, 127, 129, 130, 131, 134, 144, 145, 148, 149, 170, 175, 178, 179, 182, 184, 190, 191, 195, 198, 201, 211, 212, 215, 223, 225, 233, 253, 262, 268, 269, 270, 272, 298, 314, 334

Curso

12, 16, 19, 20, 24, 25, 26, 28, 32, 40, 46, 55, 62, 68, 69, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 88, 95, 96, 97, 98, 103, 106, 108, 114, 116, 118, 119, 127, 129, 130, 131, 134, 143, 144, 145, 148, 149, 151, 154, 160, 170, 173, 175, 178, 179, 182, 184, 185, 190, 191, 195, 198, 201, 205, 210, 211, 212, 214, 215, 223, 225, 230, 233, 250, 252, 253, 260, 262, 268, 269, 270, 272, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 293, 294, 295, 298, 308, 309, 314, 331, 332, 333, 334, 358, 361, 366, 370

Cursos

17, 26, 69, 74, 75, 76, 81, 116, 117, 143, 173, 190, 254, 255, 260, 269, 270, 272, 273, 275, 279, 281, 282, 283, 284, 288, 290, 358, 359, 361, 363, 367, 368, 370, 372

Desenvolvimento

11, 14, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 26, 27, 33, 45, 55, 58, 60, 62, 63, 65, 77, 79, 80, 88, 90, 91, 96, 102, 104, 106, 116, 119, 128, 134, 137, 142, 144, 146, 153, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 180, 181, 182, 184, 185, 191, 194, 195, 205, 206, 210, 212, 218, 221, 223, 224, 232, 233, 238, 243, 244, 245, 246, 250, 251, 256, 262, 263, 267, 271, 289, 294, 298, 306, 307, 313, 314, 315, 318, 326, 327, 328, 336, 337, 340, 344, 348, 367, 368, 369

Diferentes

16, 32, 33, 39, 40, 41, 43, 44, 52, 61, 69, 70, 71, 75, 77, 78, 113, 130, 146, 148, 149, 151, 152, 154, 162, 169, 170, 174, 182, 190, 203, 216, 223, 254, 255, 256, 259, 260, 262, 263, 268, 275, 289, 299, 334, 335, 339

Docente

12, 13, 15, 16, 18, 21, 22, 29, 32, 38, 43, 49, 52, 57, 61, 62, 65, 68, 74, 77, 84, 85, 87, 91, 115, 117, 118, 119, 134, 135, 157, 160, 162, 163, 166, 167, 168, 173, 174, 176, 178, 205, 230, 255, 260, 261, 312, 339, 341, 358, 360, 366, 368

Educação

1, 2, 3, 4, 7, 8, 11, 14, 16, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 33, 34, 37, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 57, 64, 65, 66, 68, 74, 77, 78, 79, 81, 84, 89, 95, 110, 114, 115, 119, 120, 125, 127, 137, 139, 144, 149, 153, 156, 158, 160, 174, 175, 176, 178, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 190, 191, 205, 207, 210, 211, 215, 217, 220, 224, 231, 243, 245, 246, 250, 251, 260, 261, 262, 264, 268, 269, 271, 272, 274, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 307, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 318, 320, 321, 322, 324, 326, 328, 329, 336, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373

Educacionais

12, 15, 16, 22, 23, 28, 39, 63, 73, 77, 78, 86, 96, 97, 110, 115, 129, 130, 133, 138, 152, 179, 180, 183, 184, 185, 186, 198, 202, 203, 210, 232, 237, 241, 261, 262, 272, 277, 312, 313, 319, 324, 341

Educacional

7, 11, 14, 15, 20, 22, 23, 36, 63, 68, 75, 84, 105, 116, 117, 119, 129, 131, 133, 137, 143, 144, 145, 148, 179, 189, 193, 200, 202, 203, 205, 206, 225, 232, 235, 237, 238, 240, 246, 251, 253, 254, 257, 262, 288, 290, 296, 297, 298, 307, 312, 313, 324, 328, 340, 341, 356, 360, 371

Ensino

5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 47, 52, 53, 55, 56,

57, 59, 60, 61, 65, 66, 69, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 96, 106, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 128, 129, 135, 136, 143, 149, 162, 168, 175, 178, 179, 180, 183, 185, 190, 191, 192, 193, 198, 199, 200, 215, 217, 219, 221, 222, 223, 226, 229, 233, 251, 252, 253, 254, 256, 265, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 303, 305, 306, 307, 312, 313, 314, 316, 318, 322, 325, 326, 327, 332, 334, 336, 337, 338, 342, 344, 345, 346, 348, 349, 351, 363, 366, 371

Escola

15, 18, 20, 32, 37, 48, 49, 54, 56, 57, 61, 64, 73, 94, 109, 127, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 143, 145, 146, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 163, 172, 182, 192, 193, 198, 200, 202, 203, 204, 206, 213, 215, 216, 218, 219, 222, 231, 257, 258, 262, 263, 295, 296, 298, 301, 305, 306, 307, 314, 315, 322, 323, 324, 326, 333, 353, 354, 366

Escolar

12, 18, 19, 29, 44, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 57, 61, 94, 95, 106, 108, 123, 127, 129, 130, 133, 134, 138, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 172, 179, 182, 191, 213, 218, 219, 220, 222, 230, 253, 257, 258, 295, 312, 314, 322, 325, 326, 327, 328, 334, 353, 360, 372

Escolas

19, 20, 21, 23, 27, 29, 33, 36, 61, 85, 127, 128, 131, 145, 158, 159, 189, 193, 194, 198, 201, 202, 203, 217, 219, 220, 221, 222, 251, 252, 253, 259, 261, 297, 298, 300, 301, 305, 306, 307, 352, 355, 366, 371

Especial

14, 27, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 49, 50, 114, 199, 224, 245, 289, 313, 319, 321, 322, 327, 328, 329, 352, 353, 360, 365, 373

Estudantes

9, 15, 17, 18, 20, 22, 26, 28, 39, 40, 61, 72, 76, 80, 125, 129, 131, 139, 146, 218, 222, 269, 270, 272, 273, 276, 279, 280, 283, 284, 288, 291, 297, 307, 308, 319, 331, 332, 333, 334, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344

Estudo

12, 13, 15, 18, 21, 24, 27, 28, 32, 35, 36, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 52, 56, 57, 58, 65, 70, 76, 77, 81, 86, 87, 97, 109, 113, 118, 131, 132, 145, 148, 149, 152, 160, 162, 163, 165, 166, 173, 178, 180, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 205, 209, 214, 215, 217, 218, 230, 269, 272, 303, 304, 315, 317, 318, 319, 320, 322, 323, 324, 326, 334, 336, 337, 343, 354

Experiência

8, 9, 14, 17, 19, 20, 23, 26, 28, 54, 57, 63, 64, 68, 71, 72, 73, 77, 90, 91, 94, 107, 111, 114, 137, 153, 164, 166, 174, 181, 184, 206, 210, 226, 231, 235, 236, 240, 242, 244, 246, 254, 260, 269, 289, 295, 308, 309, 333, 358, 359, 361, 362, 363, 364, 365, 367, 368, 369, 373

Graduação

2, 26, 32, 33, 50, 52, 68, 74, 80, 84, 112, 191, 250, 251, 255, 260, 262, 268, 269, 270, 273, 288, 333, 359, 360, 361, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373

Inclusão

6, 12, 14, 15, 21, 27, 28, 29, 32, 34, 36, 37, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 53, 257, 311, 312, 313, 314, 318, 319, 320, 324, 325, 326, 327, 328

Mestrado

11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 27, 29, 32, 45, 54, 55, 63, 68, 69, 77, 84, 90, 127, 144, 159, 160, 190, 224, 225, 246, 260, 262, 263, 289, 313, 318, 328, 329, 352, 360, 363, 364, 365, 366, 373

Objetivo

11, 17, 23, 24, 25, 34, 43, 44, 55, 61, 69, 70, 86, 88, 90, 95, 100, 117, 131, 145, 162, 165, 173, 178, 191, 193, 197, 202, 205, 210, 212, 217, 223, 224, 233, 238, 253, 270, 298, 300, 304, 315, 318, 324, 327, 338, 340, 344, 354

Pedagogia

12, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 64, 190, 241, 247, 257, 260, 349, 365, 370

Pedagógicas

7, 12, 14, 15, 16, 20, 27, 28, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 88, 115, 117, 133, 139, 144, 145, 149, 165, 179, 183, 216, 254, 256, 257, 258, 315, 319, 327, 329, 360

Pesquisa

2, 29, 33, 34, 46, 48, 50, 55, 66, 69, 80, 86, 94, 101, 127, 155, 216, 260, 262, 291, 313, 318, 321, 359, 360, 363, 366, 367, 369, 370, 371, 372

Prática

11, 12, 14, 15, 18, 24, 29, 32, 38, 39, 43, 49, 53, 54, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 74, 84, 85, 88, 89, 90, 96, 97, 98, 106, 108, 109, 113, 115, 118, 147, 155, 159, 160, 161, 162, 164, 167, 169, 174, 175, 176, 198, 205, 215, 223, 240, 247, 260, 263, 296, 297, 298, 299, 300, 303, 305, 306, 309, 310, 312, 313, 320, 324, 325, 341

Práticas

7, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 25, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 43, 44, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 66, 73, 84, 86, 88, 89, 115, 128, 129, 130, 138, 139, 144, 145, 149, 154, 159, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 173, 179, 183, 191, 230, 234, 250, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 297, 300, 303, 304, 312, 313, 314, 315, 319, 327, 329, 336, 362

Processo

242, 243, 244, 245, 268, 361

Professor

12, 21, 23, 25, 28, 37, 39, 40, 41, 53, 59, 60, 61, 62, 63, 78, 87, 88, 95, 126, 127, 132, 134, 135, 136, 137, 145, 148, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 173, 175, 179, 182, 183, 192, 193, 210, 219, 224, 230, 231, 238, 240, 246, 250, 261, 312, 314, 315, 320, 329, 340, 341, 352, 362, 363

Professores

6, 7, 8, 11, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 54, 55, 56, 59, 60, 62, 63, 66, 76, 77, 81, 84, 85, 87, 89, 90, 115, 116, 117, 118, 119, 129, 133, 134, 137, 151, 153, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 185, 205, 206, 211, 224, 225, 226, 234, 245, 246, 251, 252, 253, 254, 255, 260, 262, 271, 286, 289, 297, 304, 307, 308, 312, 315, 323, 324, 325, 342, 351, 354, 362, 371, 373

Profissionais

1, 3, 4, 12, 13, 17, 18, 21, 29, 33, 35, 38, 40, 41, 42, 44, 54, 57, 65, 74, 85, 87, 119, 120, 151, 152, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 176, 178, 191, 219, 246, 252, 263, 269, 289, 296, 297, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 338, 345, 352, 355

Profissional

11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 45, 62, 63, 71, 77, 84, 90, 94, 95, 108, 109, 119, 137, 153, 154, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 174, 175, 176, 178, 185, 190, 192, 205, 206, 207, 224, 225, 230, 245, 246, 247, 250, 251, 256, 260, 263, 289, 295, 296, 304, 307, 309, 312, 313, 314, 324, 327, 332, 333, 352, 362, 363, 364, 365, 372, 373

Proposta

5, 7, 19, 23, 55, 56, 57, 60, 64, 65, 87, 89, 90, 100, 111, 117, 118, 131, 158, 180, 181, 182, 183, 191, 192, 195, 197, 198, 200, 205, 216, 217, 220, 223, 232, 233, 265, 313, 314, 315, 316, 320, 323, 325, 326, 327, 329, 343, 365

Questões

11, 12, 25, 36, 63, 102, 127, 133, 134, 144, 146, 149, 165, 167, 196, 198, 215, 223, 231, 232, 235, 239, 240, 245, 272, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 284, 285, 287, 299, 300, 304, 327, 336

Respeito

12, 21, 24, 33, 59, 60, 62, 70, 108, 116, 147, 149, 151, 152, 161, 162, 164, 183, 191, 199, 212, 232, 233, 238, 241, 299, 300, 303, 304, 306, 312, 333, 336, 337, 341, 342, 343, 344

Resultados

1, 3, 4, 12, 14, 17, 18, 22, 23, 27, 28, 36, 43, 46, 52, 58, 76, 87, 89, 98, 107, 108, 118, 119, 127, 132, 138, 151, 180, 183, 196, 198, 217, 222, 225, 254, 269, 270, 287, 289, 301, 304, 318, 320, 321, 323, 326, 344, 354, 358

Social

18, 28, 32, 36, 44, 48, 59, 73, 90, 94, 95, 96, 106, 118, 126, 129, 146, 172, 178, 179, 212, 214, 227, 244, 253, 255, 299, 320, 321, 322, 324, 345, 365

Sociedade

14, 29, 36, 37, 44, 48, 54, 106, 108, 109, 115, 116, 117, 146, 161, 211, 212, 232, 233, 238, 246, 257, 337, 343, 344, 345, 353, 355

Superior

2, 8, 9, 29, 69, 75, 143, 190, 262, 268, 271, 290, 336, 343, 349, 358, 360, 363, 366, 368, 372

Tecnologias

7, 12, 16, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 65, 67, 70, 74, 78, 79, 80, 85, 86, 87, 88, 91, 111, 113, 114, 117, 177, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 212, 251, 252, 253, 254, 255, 261, 344

Unasp

95, 254, 290, 358, 359, 361, 362, 363, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373

Universidade

33, 46, 47, 49, 50, 65, 80, 81, 139, 175, 250, 251, 262, 264, 268, 292, 328, 329, 348, 359, 360, 361, 363, 364, 365, 367, 369, 370, 371, 372

Valores

372



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 Problemática com o Arco de Magueres

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 Electronic 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