

# PERSPECTIV@S

um novo olhar para a educação de jovens e adultos

nº 4, fevereiro de 2018

Ensino e aprendizagem  
na educação de jovens e adultos

**CPS**  
Centro  
Paula Souza



GOVERNO DO ESTADO  
DE SÃO PAULO



ISSN: 2446-7677

## PRIMEIRAS PALAVRAS

*Vale lembrar que os espaços da escola e da sala de aula, apesar de suas paredes de concreto, não são fixos nem devem ser delimitadores do trabalho do professor.*

*Glauco de Souza Santos, 2015<sup>1</sup>*

Apresentamos aqui a quarta edição da revista *Perspectiv@s* – Um novo olhar para a educação de jovens e adultos.

A cada edição, deparamo-nos com preocupações dos professores quanto à adequação de nossas práticas docentes e nossos conceitos pedagógicos aos desafios das novas gerações, assim como dos adultos e dos jovens adultos que, impelidos pelas demandas do mundo do trabalho, das inovações tecnológicas e das políticas econômicas e sociais, buscam a sala de aula na perspectiva de encontrar respostas a esses desafios.

Os 24 artigos que compõem esta edição abordam temas que vão desde as motivações que levam uma pessoa a buscar a escola e um curso técnico até à situação dos egressos e sua inserção no setor produtivo, passando ainda pelas pesquisas sobre as políticas públicas para a educação técnica na EJA, a educação praticada na Fundação Casa, o uso de redes sociais e smartphones como ferramentas de apoio ao docente, entre outros de igual relevância.

As pesquisas bibliográficas e documentais e os estudos e relatos de casos serviram de base metodológica para a análise e conclusão dos artigos, fundamentadas não apenas nos teóricos com quem dialogamos, mas fortemente embasadas nas vivências e observações dos próprios educadores.

Desejamos a todos boas leituras e que os artigos possam nos inspirar para sair das paredes de concreto e sonhar com nossos colegas e educandos.

Eva Chow Belezia  
Professora coordenadora de projetos  
Cetec – Centro Paula Souza  
Fevereiro 2018.

*Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como mestre só posso então lhe dizer uma coisa: Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!*

*Rubem Alves, 1994*

<sup>1</sup>SANTOS, Glauco de Souza. Espaços de Aprendizagem. Em: Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. BACICH, Lilian et al (org.), Porto Alegre: Penso, 2015, p.112.

<sup>2</sup>ALVES, Rubem. Ensinar o que não se sabe. Em: A Alegria de Ensinar, 1994,p.60

## **EXPEDIENTE**

**CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA**

### **DIRETORA SUPERINTENDENTE**

Laura Laganá

### **VICE-DIRETOR SUPERINTENDENTE**

Luiz Antonio Tozi

### **CHEFE DE GABINETE DA SUPERINTENDÊNCIA**

Luiz Carlos Quadrelli

### **COORDENADORA DA UNIDADE DE PÓS GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA**

Helena Gemignani Peterossi

### **COORDENADOR DO ENSINO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO**

André Alves Macedo

### **COORDENADOR DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO**

Almério Melquíades de Araújo

### **COORDENADORA DO PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO**

Silvana Maria Brenha Ribeiro

### **PROFESSORA RESPONSÁVEL PELO CURSO ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PELA REVISTA PERSPECTIV@S: UM NOVO OLHAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Eva Chow Belezia

### **CORPO EDITORIAL**

Profª Me. Eva Chow Belezia

Profª Me. Ivone Marchi Lainetti Ramos

Profª Dra. Juliana Nazaré Alves

Profª Me. Lidia Ramos Aleixo de Souza

Profª Dra. Lucilene Fonseca

Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino

Profª Dra. Senira Anie Ferraz Fernandez

### **EQUIPE TÉCNICA E PEDAGÓGICA**

Erika Cristina Silva Batista Queiroz

Eva Chow Belezia

Geraldo José Sant'Anna

Gislayno Ficuciello Monteiro da Silva

Ivone Marchi Lainetti Ramos

Jane Cardote

Juliana Nazaré Alves

Lidia Ramos Aleixo de Souza

Luciano Camilo Malvesti

Lucilene Santos Silva Fonseca

Marta Louzada Zen Fujita

Monica Oliveira Raimundo

Paulo Roberto Prado Constantino

Rubens Eduardo Birochi Morgabel

Silvana Maria Brenha Ribeiro

Silvia Petri Dalla Nora Silva

Sonia Maria Valsecchi Ribeiro de Souza

Sueli Medeiros Nanni

### **EQUIPE DE APOIO**

Claudia Maria Bezerra Torquato

Elizabeth Silva

Joyce da Silva Costa

Michel Fares Breidi

Sandra Tonarelli



## SUMÁRIO

### MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA DO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM DA ETEC ELIAS NECHAR

Adriana Figueiredo Monteleone ..... 9

### A IMPORTÂNCIA DA HOSPITALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ana Carolina Barbosa Angeli ..... 16

### O USO DAS REDES SOCIAIS E BLOGS COMO FERRAMENTAS DE AUXÍLIO NA DISCUSSÃO DE CONTEÚDOS DIDÁTICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

André Luís Belini de Oliveira ..... 23

### AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS, OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E SUAS BENEFÍCIOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Benedito Goffredo e Claudia Mara Parolisi ..... 31

### POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O ENSINO TÉCNICO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Carlos Roberto Paviotti ..... 37

### O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM OLHAR PARA O ESPAÇO DEDICADO NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Cíntia Graziela Pigosso Moreno Gonçalves ..... 44

### O USO DE SMARTPHONES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dalva Célia Henriques Rocha Guazzelli ..... 51

### VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NAS COMUNIDADES DE GUARUJÁ COMO AÇÃO MOTIVACIONAL AOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO DE TURISMO

Douglas José de Azevedo ..... 59

A EVASÃO ASSOCIADA A TRANSTORNOS DA PERSONALIDADE

Edelma Alencar Lima Jacob ..... 67

A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E SEUS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Elizangela dos Santos Ribeiro ..... 77

PROJETOS INTERDISCIPLINARES COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO TÉCNICO – PERSPECTIVAS E ESTUDO DE CASO

Evandro Moraes ..... 83

PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NO ENSINO DE ENFERMAGEM

Fabiano Fernandes de Oliveira ..... 93

INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA EM UMA ETEC DE SÃO VICENTE: CRIANDO RELEVÂNCIA AO OLHAR DO ALUNO

Francis Akemi Nitto Simões ..... 101

ANÁLISE DA FERRAMENTA INFORMÁTICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO COMPONENTE CURRICULAR SISTEMAS DE INFORMAÇÕES CONTÁBEIS DO CURSO TÉCNICO DE CONTABILIDADE

Geraldo Antonio Agustoni ..... 107

AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

Ivelize Thaís Ferreira de Oliveira Campos ..... 114

DE “INFORMAIS” A EMPREENDEDORES: PERFIS DE ALUNOS DESAFIADORES À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Jailson da Cruz Silva ..... 121

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM UM CURSO DE EXTENSÃO SOBRE PROGRAMAS DE SAÚDE E SEXUALIDADE

Kelma Cristina de Freitas ..... 129

EDUCAÇÃO NA FUNDAÇÃO CASA: UMA ANÁLISE DA OFERTA EDUCACIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

Leticia Pedroso Ramos ..... 138

LEITURA DE LIVROS PARADIDÁTICOS EM ESPANHOL COMO MOTIVAÇÃO NA HABILITAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA EM EVENTOS DE UMA ETEC DA MOOCA

Marilene Alves Viana ..... 146

A INSERÇÃO DOS EGRESSOS DA EJA TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO NO SETOR PRODUTIVO.

Jonas Severino da Silva e Maria de Lourdes Piccirillo ..... 155

A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PREPARANDO O EDUCANDO PARA INTERVIR NA REALIDADE

Nilson Robson Guedes Silva ..... 164

AÇÃO SUPERVISORA NO PLANEJAMENTO ESCOLAR: DIRETRIZES OBTIDAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS

Márcia Regina de Oliveira Poletine, Paulo Roberto Prado Constantino e Thais Yuri Matsumoto Takaoka ..... 173

A CONCEPÇÃO DE PROTAGONISMO JUVENIL PRESENTE NOS CADERNOS “MUNDO DO TRABALHO” DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DA SEE - SP

Valdete Ramos de Oliveira Melo ..... 181

EMPATIA, COLABORAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DO DESIGN THINKING PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE JOVENS E ADULTOS

Vanessa Araujo Gomes Giron ..... 189

CHAMADA DE TRABALHOS ..... 197

# MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA DO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM DA ETEC ELIAS NECHAR

Adriana Figueiredo Monteleone

[adriana.monteleone@etec.sp.gov.br](mailto:adriana.monteleone@etec.sp.gov.br)

Professora na Etec Elias Nechar, Centro Paula Souza, Catanduva. Artigo orientado por Paulo Roberto Prado Constantino.

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo caracterizar os ingressantes do curso de Enfermagem da ETEC Elias Nechar (Catanduva/SP), no que diz respeito a faixa etária e aos aspectos mais introspectivos. Utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário com questões fechadas voltadas à caracterização e às expectativas referentes ao curso, bem como as motivações para a escolha do curso e da ETEC, com ingressantes de 2017. A coleta de dados ocorreu em julho de 2017. O presente trabalho servirá como base para novos estudos, os quais deverão garantir uma forma de aprimorar as disciplinas e a formação desses técnicos, à luz de suas necessidade e motivações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Técnico em enfermagem; Perfil de ingressante; Educação de jovens adultos.

**ABSTRACT:** *The present study has the objective to characterize Elias Nechar technical college (ETEC Catanduva/SP) incoming nursing students regarding age and more introspective aspects. The instrument utilized for data collection was a questionnaire with close-ended questions geared towards characterization and exposing the expectations of the incoming 2017 class regarding the nursing program as well as the motivations behind the choice of the aforementioned program and the Elias Nechar Technical college. Data collection occurred in July, 2017. This study can be used as a starting point for further studies, which should explore ways to improve classes and the academic education of nurse technicians taking into account their necessities and motivation.*

**KEYWORDS:** *Nurse technician; incoming students profile; young adults education.*

## INTRODUÇÃO

Historicamente, a enfermagem tem sido considerada como uma das profissões que mais tem se desenvolvido e evoluído nos aspectos técnico e científico. Pinto e colaboradores (2011) reconhecem três categorias profissionais em enfermagem: enfermeiros, técnicos e auxiliares. O enfermeiro coordena a equipe de enfermagem e executa procedimentos de alta complexidade, o técnico de enfermagem executa cuidados de média complexidade e o auxiliar de enfermagem realiza atividades de rotina.

Este artigo, tomando como lugar de pesquisa o levantamento via questionário, traça um perfil dos alunos do curso técnico de enfermagem da ETEC Elias Nechar (Catanduva/São Paulo), no que diz respeito a sua motivação para estudar.

## LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa contou com 40 sujeitos de pesquisas que receberam, via e-mail, um link para acesso ao Google Formulário para que pudessem responder o questionário (Anexo I) composto por doze questões versáteis sobre as motivações que levaram os alunos a escolherem o curso. Ao todo, 31 alunos (77,5% dos ingressantes) com faixa etária entre 18 e 39 anos o responderam.

Quanto ao sexo biológico, o curso é composto majoritariamente por mulheres (27 – 87%) na faixa dos 18 aos 21 anos, corroborando a visão de perfil profissional apresentada por Esser, Mamede e Mamede (2012).

A maternidade e a paternidade sempre estiveram relacionadas à noção de cuidar. Nesse sentido, esperava-se que a grande maioria dos ingressantes tivessem filhos, o que não foi comprovado pelos dados: 51,6% dos ingressantes não tinham filhos, ao passo que 48,4% tinham.

A grande maioria dos alunos autodeclararam-se brancos e a maioria pertencem a religiões de base evangélica.

Se tomamos a área de escopo da ETEC, aparentemente ela atinge todas as cidades próximas, como aponta o gráfico 1.

### Cidades de Naturalidade

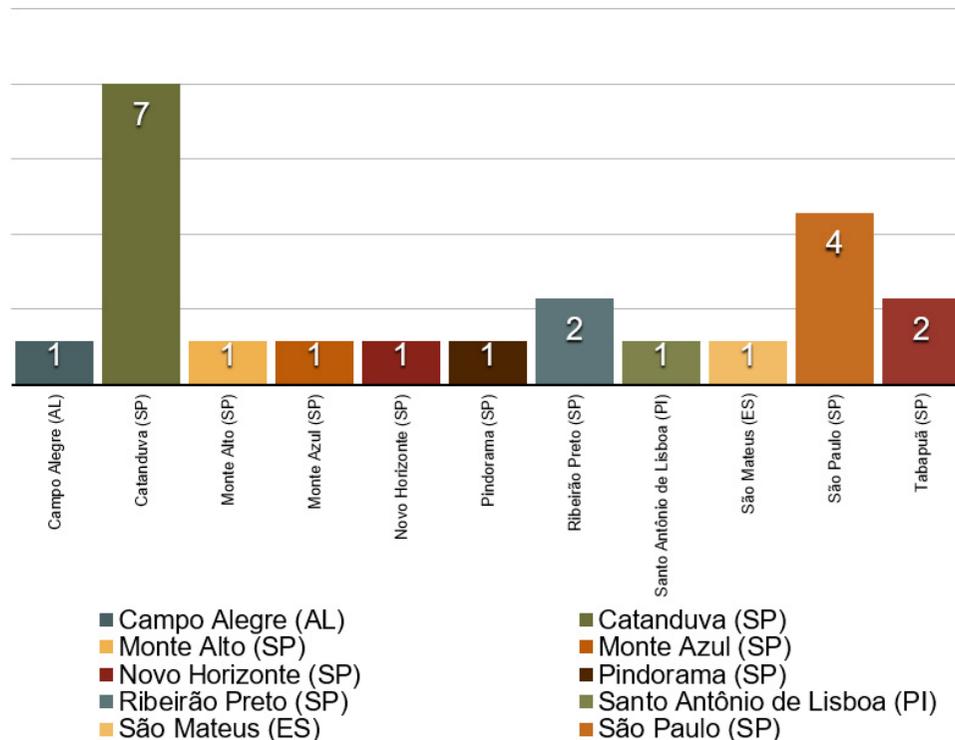


Gráfico 1: Cidades de Naturalidade

O escopo da ETEC e sua divulgação é praticamente nacional. Nesse contexto, também destacamos a motivação para a seleção desta instituição de ensino: mais de 50% dos alunos afirmam terem selecionado a ETEC por ser uma referência na região em que vivem. Quatro participantes escolheram a ETEC por indicação de amigos ou compatibilidade de horários. Há ainda os casos de egressos do Ensino Médio oferecido pela ETEC.

Os aspectos apresentados parecem corroborar a análise de Borges e colaboradores (2010), ao afirmarem que na área da saúde, “[...] o foco das atividades são as pessoas, [o que mostra] [...] que o processo de trabalho é pautado no contato humano e na relação entre estes” (BORGES et al., 2010, p.2).

### Motivação para a escolha do curso

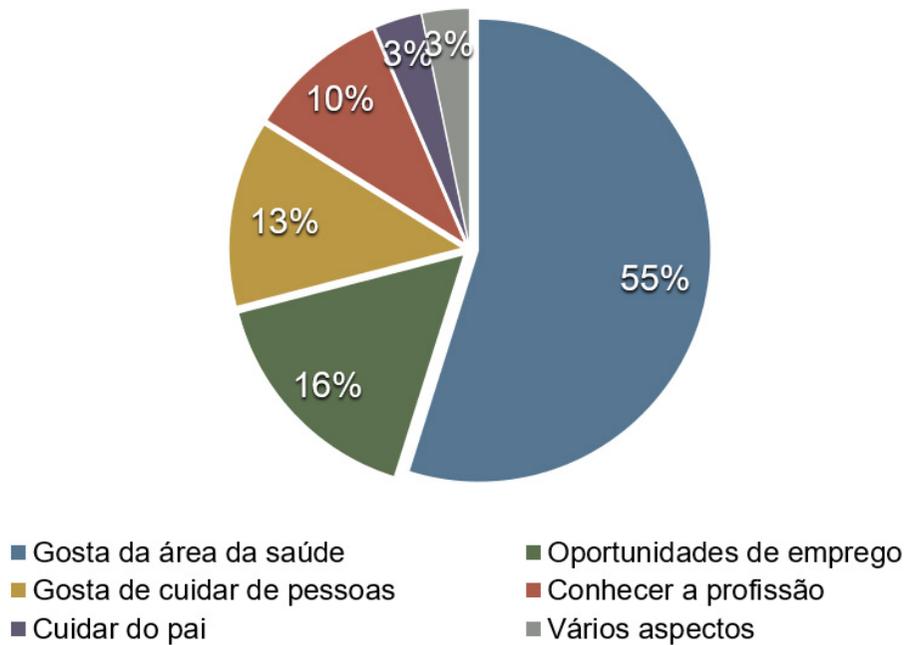


Gráfico 2: Motivação para o curso

A escolha do curso de técnico em enfermagem pelos entrevistados foi motivada por três fatores: (i) gostar da área da saúde, na qual 54,8% dos entrevistados incluem-se; (ii) oportunidades de emprego, na qual 16,1% dos entrevistados incluem-se; seguido, por (iii) gostar de cuidar de pessoas, com 12,9%.

Bicho (2015) afirma, ao analisar os aspectos motivacionais dos cursos de Enfermagem em nível Técnico e Superior em Portugal, que o fator motivacional que tem maior peso é a realização. Nesse sentido, cabe definir que a satisfação é descrita como sendo afetiva ou cognitiva conforme se baseie na avaliação emocional do trabalho ou numa avaliação lógica e racional das condições, das oportunidades ou dos resultados do trabalho (ORGAN; NEAR, 1985).

A realização, somada à satisfação, indica os dois principais fatores levantados em nossa investigação. A remuneração profissional atua como um aspecto tão relevante quanto a satisfação pessoal, em cumprir um desejo pessoal. O gráfico 2 apresenta o levantamento das motivações para a escolha do curso.

Tal cenário é corroborado pela expectativa dos alunos. Em sua maioria, a ideia de satisfação parece estar ligada a uma melhoria conjunta da vivência, quer por meio de fatores econômicos, quer por meio da realização pessoal e profissional – essa última também ligada a fatores econômicos –. Se retomamos o estudo de Herzberg (1968), veremos que a remuneração configura- um fator de motivação e de satisfação.

Entretanto, fatores de atributos de trabalho e de realização são fatores de motivação. Uma vez que os ingressantes notam os ganhos com a profissão, os fatores de motivação, de acordo com Herzberg, passam a promover a satisfação no trabalho e incentivam desempenho melhor.

Vemos, nesse sentido, que o gosto pela área da saúde é o principal fator de motivação, ao passo que os ganhos com a profissão são fatores de satisfação, ambos interligados.

**A enfermagem tem sido considerada como uma das profissões que mais tem se desenvolvido e evoluído nos aspectos técnico e científico.**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando cruzamos os dados, verificamos que, majoritariamente, o perfil dos ingressantes é majoritariamente branco, formado por mulheres com um ou nenhum filho, cuja formação é derivada de uma ligação à área da saúde.

Notamos que o perfil dos participantes, independentemente de questões raciais ou de sexo, estabelece a escolha de sua profissão por eles conhecerem a importância dessa, bem como pelo sentimento e o desejo de cuidar.

Destacamos também que o fato de a maioria dos ingressantes corresponder a uma população mais jovem, sugere um importante potencial transformador dos conhecimentos teórico-práticos desenvolvidos no currículo para futuras atuações no mundo do trabalho. Nesse sentido, esta pesquisa contribui para o desenvolvimento de atividades junto ao corpo docente, para que ele esteja cada vez mais capacitado

profissional e emocionalmente para trabalhar com essa faixa etária, que possui peculiaridades não podem ser negligenciadas, caso haja de fato um comprometimento com a qualidade do ensino e com a proposta política-pedagógica do curso em questão.

Por fim, a motivação é influenciada por incentivos financeiros e não-financeiros. Os principais fatores de motivação para os profissionais de saúde nesta amostra são realização e cotrabalhadore.

Destacamos, à guisa de conclusão, que esse estudo deve ser ampliado trazendo discussões sobre o perfil socioeconômico dos ingressantes, uma vez que esse perfil reflete a formação e sua qualidade, mesmo que pequena a diferença entre a formação de ensino regular e o ingresso no ensino técnico (que muitas vezes ocorreu com um ano de divergência). Tais estudos poderão apresentar resultados para a reflexão quanto ao atendimento dos objetivos propostos pelo currículo na perspectiva dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

BICHO, P. S. P. F. A motivação e a satisfação dos profissionais da saúde numa instituição hospitalar de especialidade oncológica. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Gestão de Recursos Humanos. Universidade Europeia. 2015.

BORGES, A. G.; VANNUCHI, M. T. O.; GONZÁLEZ, A. D.; VANNUCHI, R. O. Caracterização e expectativas de estudantes ingressantes de um curso de graduação em enfermagem. Revista Espaço para a Saúde, v. 12, n. 1, p. 01-06, 2010.

ESSER, M. A. M. S.; MAMEDE, F. V.; MAMEDE, M. V. Perfil dos profissionais de enfermagem que atuam em maternidades em Londrina, PR. Rev. Eletr. Enf. [Internet], v. 4, n. 1., p. 133-141, 2012.

ETEC Elias Nechar. Disponível em: <<http://www.eliasnechar.com.br/site/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

GONZÁLEZ, A. D.; ALMEIDA, M. J. Movimentos de mudança na formação em saúde: da medicina comunitária às diretrizes curriculares. Physis, v. 20, n. 2, p. 551-570, 2010.

HERZBERG, F. I. One more time: how do you motivate employees? Harvard Business Review, v. 46, n. 1, p. 53-62, 1968.

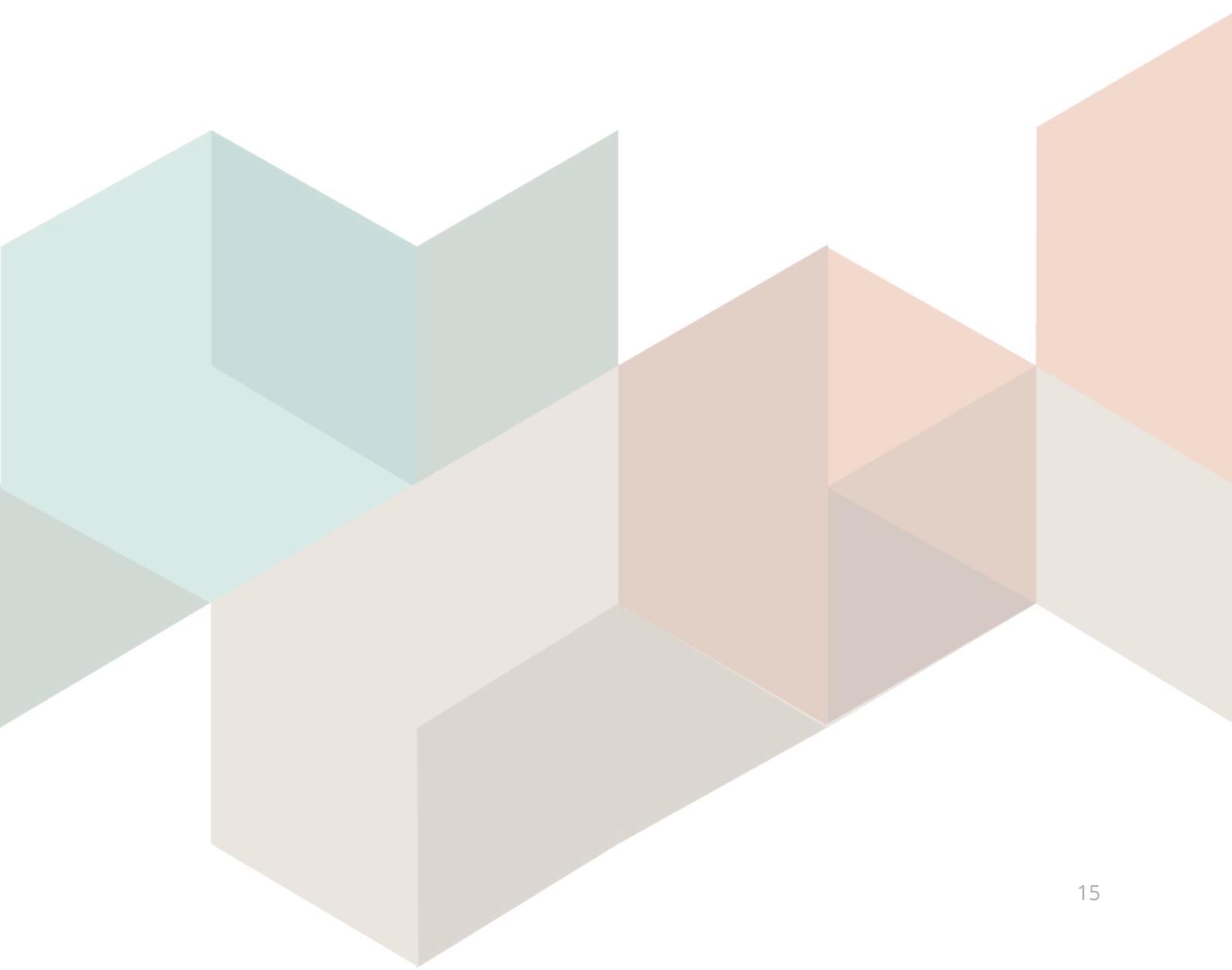
JESUS, S. N. Psicologia da Educação. Coimbra: Quarteto Editora, 2004.

ORGAN, D. W.; NEAR, J. P. Cognition vs. affect in measures of job satisfaction. *International Journal of Psychology*, v. 20, p. 241-253, 1985.

PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. (org.) Características étnico-raciais da população: classificação e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PINTO, B. M. S.; BARBOSA, D. A. S.; CARVALHO, J.; THOMAZ, M. C. A.; AR-ÇARI, D. P. O enfermeiro, o técnico e o auxiliar de enfermagem sob a óptica dos acadêmicos. 2011. Disponível em <[http://unifia.edu.br/revista\\_eletronica/revistas/saude\\_foco/artigos/ano2011/artigo\\_saude\\_enfermeiro.pdf](http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/saude_foco/artigos/ano2011/artigo_saude_enfermeiro.pdf)>. Acesso em: 22 de jul. 2017.

YOUNG, P. T. Motivation and emotion: a survey of the determinants of human and animal activity. New York: Wiley, 1961.



# A IMPORTÂNCIA DA HOSPITALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ana Carolina Barbosa Angeli

[carolinaangeli@hotmail.com](mailto:carolinaangeli@hotmail.com)

Graduada em tecnologia em hotelaria pela Faculdade de Tecnologia Hebraico-Brasileira Renascença (1998), pós-graduada em gestão de negócios em hotelaria pela FAAP (2001), em docência em gastronomia pela HOTECH (2007) e mestre em hospitalidade pela Universidade Anhembi Morumbi (2012), licenciada em pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2016) e em licenciatura para o ensino médio e técnico pelo Centro Paula Souza (2016). Professora na Etec Santa Ifigênia, Centro Paula Souza. Orientada pela Professora Walkyria Cristina de Santana.

**RESUMO:** A sala de aula é um fórum privilegiado para a cultura da hospitalidade e a formação de atitudes hospitaleiras. Neste cenário, abre-se espaço para a reflexão sobre o acolhimento e sua conexão com a educação, num momento onde a educação encontra-se em um processo de reinvenção em todas as suas dimensões e modalidades. O presente artigo apresenta o levantamento bibliográfico sobre hospitalidade, educação e hospitalidade na educação de jovens e adultos. Aborda o significado de hospitalidade no ambiente educacional com reflexo nas relações existentes na escola. Por meio deste estudo, propôs-se uma discussão sobre hospitalidade como uma possibilidade de aproveitamento enquanto prática educativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Hospitalidade; Educação; Educação de Jovens e Adultos.

*ABSTRACT: The classroom is a privileged forum for the culture of hospitality and the formation of hospitable attitudes. In this scenario, there is room for reflection on the welcoming and its connection with education, at a time when education is in a process of reinvention in all its dimensions and modalities. This article presents a bibliographical survey on hospitality, education and hospitality in youth and adult education. It addresses the meaning of hospitality in the educational environment with a reflection on the existing relations in school. Through this study, a discussion was proposed about the possible utilization of hospitality as an educational practice.*

**KEYWORDS:** Hospitality; Education; Youth and adult education

## INTRODUÇÃO

Este projeto baseia-se na reflexão da hospitalidade como proposta no ambiente escolar e no processo educacional de jovens e adultos. A escola como local de ensino e vivência pedagógica, poderá fornecer uma contribuição positiva e criativa às práticas escolares no que se refere a convivência humana, ou seja, nas relações saudáveis e motivadoras entre professor e o aluno EJA.

Formula-se a seguinte pergunta para a elaboração deste projeto: como a hospitalidade poderá contribuir para a humanização na educação de jovens e adultos?

O projeto de pesquisa deste trabalho tem como metodologia a análise teórica de bibliografias e de artigos de revistas e congressos. Sua estrutura é composta por uma pesquisa Bibliográfica e por levantamentos. A metodologia para coleta de dados se desenvolve através de:

- Levantamento bibliográfico referente ao tema;
- Leitura das bibliografias, desenvolvendo anotações e seleções dos conceitos e informações relativas ao tema;
- Coleta de dados complementares – leitura de artigos.

O objetivo geral do projeto é pesquisar sobre a hospitalidade e o seu uso na educação de jovens e adultos. Seus objetivos específicos são: a) pesquisar a hospitalidade dentro do contexto escolar e b) levantar os principais autores e suas contribuições para o melhor desenvolvimento da relação hospitalidade e educação.

## 1. HOSPITALIDADE E EDUCAÇÃO

Abordar hospitalidade na educação de jovens e adultos requer uma compreensão sobre o seu significado e a dimensão do seu uso. Para Camargo (2004, p.52) hospitalidade pode ser definida como “o ato humano, exercido em contexto doméstico, público e profissional, de recepcionar, hospedar, alimentar e entreter pessoas temporariamente deslocadas de seu habitat natural.”

Segundo Kops (2014) a hospitalidade conspira para os pilares do “aprender a ser” e do “aprender a conviver”. Nessa perspectiva, a hospitalidade é um processo de interdependência, em que um indivíduo exerce o papel de hóspede, e outro, o papel de anfitrião.

Educação, escola, espaços de aprendizagem, professores e alunos encontram-se hoje em uma rota de colisão, onde percebe-se a necessidade do envolvimento de todos os elementos, porém ninguém sabe ao certo a sua função ou a melhor forma de execução. Camargo (2004) diz que a hospitalidade é a interação de seres humanos com seres humanos em tempos e espaços planejados para essa interação. Desta forma a presença de professores e alunos dentro do espaço educativo transforma este ambiente, despertando sentimentos de conflito, inospitalidade, dúvida, receios, medo e inquietação. O autor afirma que a hospitalidade e os indivíduos estão intrinsicamente relacionados com o ato da dádiva que corresponde em três momentos: dar, receber e retribuir.

A educação não é apenas um processo de transferência e aquisição conhecimento, mas também uma forma de se redescobrir enquanto conteúdos, formas, metodologias, avaliação e currículos. O ensino qualitativo necessita de novas experiências educativas que tenham componentes baseados na socialização e integração para poder ingressar o indivíduo no tempo e espaço da escola e da sociedade.

Perrenoud (2001) aponta que esse aspecto da relação professor-aluno e, portanto, da hospitalidade na educação deve ser avaliado, considerando a dificuldade do professor em aceitar determinadas posturas, bem como, até que ponto os alunos estão dispostos a confiar em alguém que faz julgamentos a seu respeito, através de avaliações nem sempre justas, gerando assim uma relação de poder que fica bem expressa na convivência entre professor e aluno.

A educação tem como função contribuir para a formação do indivíduo, aquisição dos saberes, desenvolver sua autonomia e seu senso crítico, despertando a curiosidade e inquietude do ser humano. A educação não tem que ser vista como o conhecimento do todo ou do excesso de informações, mas a alegria e o prazer que poderá trazer ao indivíduo ao ser questionado. Morin (2010) ao citar Dukhein demonstra o lado inquieto da aprendizagem:

(...) o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o “de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida” (MORIN, 2010, p.47).

Nas últimas décadas, percebe-se diversas mudanças nos campos políticos, econômicos, sociais e culturais que de certa forma vem pressionando o contexto escolar para uma discussão ampla e participativa para a evolução educacional do país. A pergunta que permeia o rumo da educação é sobre o que ensinar para quem ensinar e como ensinar. Ao fazer algumas reflexões percebe-se uma centralização em busca de resultados e méritos, a preocupação com vestibulares e a capacitação urgente para atender a demanda dos mercados de trabalho. As escolas e o sistema educacional de um modo geral estão despreparadas nas questões tecnológicas, para atender as demandas de mercado de trabalho, nas metodologias de ensino e de aprendizagem, nas salas de aulas e na convivência humana.

A hospitalidade no uso da educação possibilita o desenvolvimento de uma convivência humana de forma harmônica e enriquecedora para os indivíduos envolvidos no processo educacional e que necessita do olhar do outro e da compreensão do outro. No momento em que a sociedade moderna não se perdura mais no tempo ou espaço, onde a instabilidade e as mudanças são livres e velozes, é preciso repensar a educação para uma cidadania global.

No atual momento, a educação se encontra em um processo de reinvenção em todas as suas dimensões e modalidades. A globalização, a instabilidade política e econômica, o desemprego interfere diretamente na construção social colocando em risco seu processo civilizatório de forma excludente. Garantir uma educação de qualidade, uma convivência humana, a empatia, a hospitalidade na formação de jovens e adultos implica em conhecer suas características, seus problemas, seu distanciamento pela educação e seu retorno à escola.

A hospitalidade conspira para os pilares do **“aprender a ser”** e do **“aprender a conviver”**.

## 2. HOSPITALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mathieu e Belezia escrevem que o público integrante da Educação de Jovens e Adultos é:

...representado em parte por sujeitos marginalizados pelo sistema educacional, econômico, social, e que têm em seus atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça, etnia, cor e gênero. São egressos do Ensino Fundamental, trabalhadores em atividade ou não, que buscam na profissionalização alternativas para sua empregabilidade e, na escola, a formação necessária para a compreensão do mundo, de sua inserção neste espaço e das formas possíveis de interação e de intervenção para a melhoria da qualidade de vida, sua e de seu entorno (MATHIEU E BELEZIA, 2013, p. 86).

Para Kops (2014) o processo de hospitalidade em sala de aula existe na presença do professor que acolhe as diferenças individuais, diferenças grupais, pluralismos, idiossincrasias, expectativas, bagagens acumuladas, contribuições, compromissos, ajudas, sugestões, potencialidades, possibilidades, limitações, carências, deficiências e para o aluno que acolhe estilos diferenciados, idiossincrasias, teorias, metodologias, desafios e oportunidades de construção de conhecimento, agendas, ementas, planos de ensino, sistema de avaliação, incentivos e avaliações de desempenho.

Nessa perspectiva, abordar a hospitalidade na EJA consiste na compreensão da relação do acolhimento e do entendimento da dádiva do dar-receber-retribuir entre escola, espaços de aprendizagem, professores e alunos.

Deve-se considerar que o aluno adulto traz consigo vivências, conhecimentos, cultura e concepções acerca da vida, do mundo e da sociedade. Apoia-se em Deaquino (2007), para falar sobre a educação de jovens e adultos considerando que ao atingir a idade adulta, o indivíduo é capaz de modificar o seu autoconceito, deixando de ser um indivíduo dependente para ser independente; acumular uma crescente reserva de experiências e, conseqüentemente, um maior volume de recursos de aprendizagem; ter sua motivação de aprendizagem cada vez mais orientada para buscar desenvolver seus papéis sociais e por fim modificar sua perspectiva de tempo em relação à aplicação de conhecimentos; para os adultos o maior interesse é de conhecimentos de aplicação mais imediata.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário que o professor compreenda que a escolha das estratégias de ensino vai muito além de um manual a ser seguido. A sala de aula é um espaço com seres humanos únicos e singulares; é um fórum privilegiado para a cultura da hospitalidade e a formação de atitudes hospitaleiras. O tempo de permanência nesse espaço é de alta significância, professores e alunos são os protagonistas do processo pedagógico, no qual a hospitalidade serve de paradigma ao processo de convivência.

Considera-se que somente a educação, por meio das pedagogias, pode-se ocupar no processo de hospitalidade. A educação para hospitalidade é um processo fundamental para aprender a conviver, o qual ajuda a entender o mundo e o outro, afim de que cada um compreenda melhor a si mesmo.

### REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Isabel. Lugares de Hospitalidade. In: DIAS, Célia Maria de Moraes. Hospitalidade: reflexões e perspectivas. Barueri: Manole, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: J.Zahar, 2001.
- CAMARGO, Luiz Octávio de Limas. Hospitalidade. São Paulo: Aleph, 2004.
- CORTELLA, Mário Sérgio. Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.
- DEAQUINO, C. T. E. Como Aprender. Andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson/Prentice Hall, 2007.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.
- KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. Metodologia da pesquisa: guia prático. Itabuna : Via Litterarum, 2010.
- KOPS, Darci. Hospitalidade: saberes e fazeres culturais em diferentes espaços sociais. Caxias do Sul: EducS, 2014.
- MATHIEU, Elizabete Rodrigues Oliveira; BELEZIA, Eva Chow. Formação de jovens e adultos: (Re)Construindo a prática. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2010.

PERRENOUD, Phillipe. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TACHIZAWA, Takeshy e MENDES, Gildásio. Como fazer monografia na prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

# O USO DAS REDES SOCIAIS E BLOGS COMO FERRAMENTAS DE AUXÍLIO NA DISCUSSÃO DE CONTEÚDOS DIDÁTICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

André Luís Belini de Oliveira

[andre.luis.belini@gmail.com](mailto:andre.luis.belini@gmail.com)

Professor Substituto do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), Capivari - SP, Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Orientado por Paulo Roberto Prado Constantino.

**RESUMO:** O presente artigo trata da utilização das redes sociais como ferramentas de apoio para o trabalho em sala de aula. Na pesquisa, são utilizados dados de ferramentas como Facebook e Blog que permitiram reafirmar a problemática proposta para esse artigo, que é a eficiência das ferramentas de redes sociais para divulgar conteúdos e gerar discussões extraclasse, no caso, com foco especial nos alunos da Educação de jovens e adultos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Redes sociais; TIC; Educação de Jovens e adultos.

*ABSTRACT: This article discuss the use of social networks as tools to support work in the classroom. Data of tools such as Facebook and Blog were used in this research and reaffirmed the problem proposed for this article, which is the efficiency of the social network tools to disseminate content and generate extra class discussions, and in this particular case, with special focus on students of Education for young people and adults.*

*KEYWORDS: Social networks; IT; Young and adult education.*

## INTRODUÇÃO

Este artigo traz um relato de experiência, com a finalidade demonstrar a eficiência das redes sociais para promover discussões e incentivar a troca de ideias no contexto da aprendizagem de alunos. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender os benefícios que a utilização correta dos recursos tecnológicos pode trazer ao processo de ensino-aprendizagem como um todo.

O estudo proposto tem por objetivos demonstrar que os conteúdos trabalhados em aula podem extrapolar os limites físicos da sala de aula, e mostrar que as aulas podem ser tornar mais dinâmicas através da aplicação prática de algumas ferramentas tecnológicas.

Foram utilizadas a rede social Facebook, a plataforma de blog Wordpress, mais especificamente através do site <http://profandreluisbelini.wordpress.com> e o micro blog Twitter. Os dados estatísticos dessas aplicações foram extraídos através de ferramentas de Search Engine Optimization (SEO).

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a produção desse artigo é um relato de experiência, associado a análise dos dados estatísticos de um case real divulgado nas ferramentas acima mencionadas. Para medir o alcance das publicações e o impacto delas, foi criada uma pesquisa online.

A pesquisa contém perguntas simples, sobre a frequência e utilização da TIC em sala de aula, interesse por conteúdos didáticos, entre outras perguntas de rotina. Já a publicação no Twitter usa palavras-chave, popularmente conhecidas nas redes sociais como hashtag. As hashtags #ProfBelini #PesquisaEJA, possibilitaram a filtragem e geração dos dados necessários e, no Facebook, foi estimulada uma discussão sobre a mesma temática, que é a utilização de TICs em sala de aula.

## FUNDAMENTAÇÃO

Podemos afirmar que “as tecnologias de informação e comunicação [TIC] mudaram a perspectiva de interação e produção do conhecimento” (LEITE & FERRAZ, 2011). Por sua vez, em todo o processo de ensino e aprendizagem, uma das características mais desejadas é a geração de novos conhecimentos, a discussão de ideias e a proposição de novas formas para se chegar a um resultado esperado.

A produção de discussões extraclasse, a formação de opinião crítica e a geração do conhecimento, igualmente, são desafios a serem superados, pois muitos são os fatores que limitam esse processo, tais como a falta de tempo, a distância física que impossibilita reuniões presenciais, a falta de interesse no assunto discutido, entre diversos outros fatores que podem influenciar esses resultados (FERREIRA & BOHADANA, 2014).

## ANÁLISE QUANTITATIVA DOS ACESSOS E ALCANCE DAS PUBLICAÇÕES

O gráfico abaixo mostra a evolução dos acessos do blog. Nele, é possível visualizar uma evolução do número de visitantes e visualizações, exceto no ano de 2013, fato que se deve ao baixo número de publicações ao longo desse ano. O ano de 2016 está numa cor diferente, pois ainda não está finalizado e esses são os dados obtidos até o mês de outubro. A cor mais clara indica uma previsão, com base nos acessos já realizados, sendo apenas uma projeção de um possível número de acessos até o final do ano.

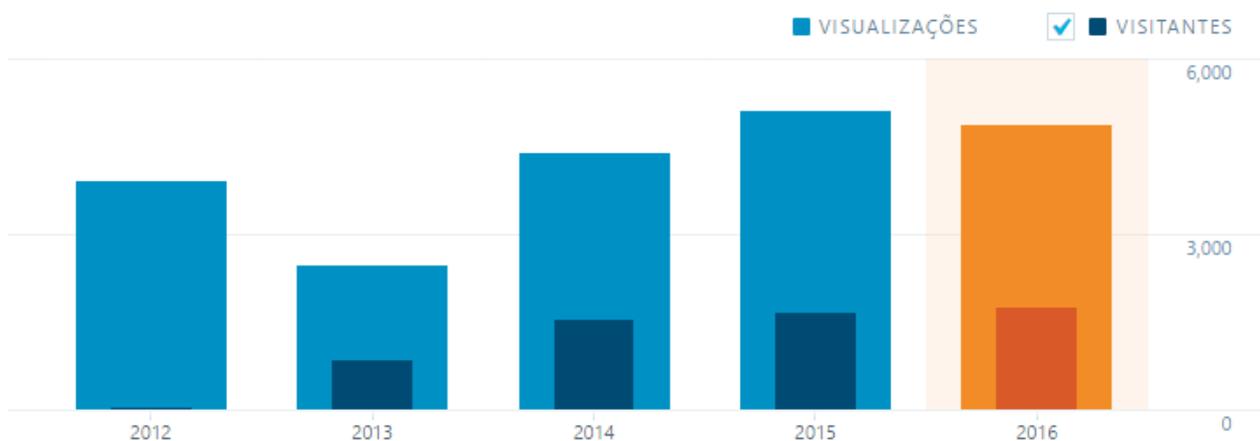


Gráfico 1: Evolução dos acessos do blog

A próxima imagem retrata o número de cliques, por tipos de arquivos e hiperlinks que estão disponíveis no blog, no ano de 2016:

Link	Cliques
✓ WordPress.com Media	2,115
↗ ifspcapivari.com.br/moodle/	20
✓ www.devmedia.com.br	14
✓ docs.google.com	12
↗ techtudo.com.br/listas/noticia/2015/07/os-	8
↗ copyspider.com.br/main/pt-br/download	7
↗ 16personalities.com/br	6
✓ g1.globo.com	6
↗ sp.senac.br/normasadministrativas/psi_norm	6
↗ fattocs.com/pt/recursos/ferramentas-para-	6

Imagem 1: Cliques por assunto ou hiperlink (Autor, 2016).

O primeiro item, Wordpress.com Media, refere-se aos arquivos internos do blog, ou seja, aos materiais disponibilizados para download. Observa-se que eles representam a quase totalidade dos cliques dentro do blog.

O resultado mais significativo foi o envolvimento e a participação dos alunos, que conseguiram ver que a **tecnologia realmente poderia ajudá-los.**

Em relação ao alcance das publicações, a Imagem 2, logo abaixo, irá demonstrar o alcance e origem dos acessos, somente no ano de 2016 e não no total acumulado, que se necessário.

País	Visualizações
 Brasil	4,531
 Estados Unidos	255
 Portugal	12
 Moçambique	8
 Cabo Verde	5
 Itália	4
 Venezuela	3
 Rússia	3
 Angola	2
 São Tomé e Príncipe	1

Imagem 1: Alcance dos acessos no ano de 2016 (o autor).

Pode-se observar, pela análise da imagem logo acima, que o acesso é feito por diversos países, com um número bem menor de acesso, mas que ainda assim comprovam que a ferramenta tem um bom poder de alcance, minimizando as distâncias e contribuindo para a socialização de conteúdo.

## UTILIZAÇÃO DAS REDES SOCIAIS DENTRO DO CONTEXTO EDUCACIONAL

Foi elaborado um post e publicado no blog anteriormente referido com o título Redes Sociais e Educação. Essa publicação foi divulgada no dia 23/10/2016 e, juntamente com ela, também foi colocada uma pesquisa para a coleta de informações sobre a faixa etária e o comportamento de estudos dos na Internet. A pesquisa foi feita com a ferramenta SurveyMonkey, foi respondida por 30 pessoas e ficou disponível até o dia 18/11/2016. A publicação pode ser acessada pelo endereço <https://goo.gl/vK9trN>. A pesquisa pode ser acessada no endereço: <https://pt.surveymonkey.com/r/J37CZSX>.

Os resultados obtidos foram:

- Faixa etária: 13,34% tem idade entre 18 e 24 anos, 53,34% tem idade entre 25 e 35 anos e 33,34% acima dos 36 anos;
- Utilização da Internet para estudos: 100% disseram que sim;
- Utilizam blogs: 70% disseram que sim;
- Utilização de ferramentas de blogs por parte de algum professor para disponibilizar conteúdos e gerar discussões: 66,67% disseram que sim;
- Utilização do Facebook como meio de estudo: 60% disseram que achavam interessante;
- Dos 60%, 66,67% afirmaram já ter usado o Facebook, com outros amigos ou professores, como forma de discutir conteúdos didáticos;
- Utilização do Twitter: apenas 26,67% disseram que sim. dos entrevistados afirmaram usar a ferramenta.

## RELATO SOBRE APLICAÇÃO DE UMA FERRAMENTA DE BLOG EM SALA DE AULA

Finalizando esse estudo, também demonstraremos os resultados obtidos, com a utilização da ferramenta Wordpress. Essa experiência prática foi realizada junto a turma do primeiro ano, do ensino médio, do Instituto Federal de São Paulo, Campus Capivari.

Essa turma tem, como um dos componentes curriculares obrigatórios, a disciplina de Conceitos Básicos de Computação. No primeiro bimestre, o cronograma estabelecido foi seguido, mas foi notório o desinteresse e o baixo aproveitamento das aulas. No segundo semestre foi adotada a ferramenta Wordpress, para dar apoio para as outras disciplinas. Os alunos faziam todo o processo, desde a criação do blog e também a gestão dos usuários e conteúdos disponibilizados no endereço <https://turmabonline2016.wordpress.com/>.

Dentro da metodologia utilizada, não havia restrições quanto ao conteúdo, ou seja, os alunos poderiam usar o blog para abordar qualquer assunto que fosse relevante a eles. Isso foi bastante positivo, pois cada um passou a abordar assuntos do seu interesse e, como consequência natural, a participação nas aulas já aumentou.

A proposta era para que os alunos utilizassem o blog mesmo após o término do ano letivo, fazendo dele um espaço da turma e das demais disciplinas que eles viessem a ter ao longo do curso.

Além do aumento significativo na média geral, em torno de 47% entre os dois semestres, a média saltou de 6,25 para 9,20, o resultado mais significativo foi o envolvimento e a participação dos alunos, que conseguiram ver que a tecnologia realmente poderia ajudá-los, servindo como uma ferramenta de apoio para as demais atividades que eles precisavam desempenhar.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu inferir que a aplicação das redes sociais no contexto educacional pode ser extremamente eficiente. Ressalta-se a importância do planejamento docente, num conjunto de ações e práticas que possam estimular, entre os alunos, a utilização das ferramentas como forma de complementação dos estudos e das discussões (MOREIRA & JANUÁRIO, 2014).

Diante do que aqui foi exposto afirmamos que elas possuem sim um relevante grau de eficiência, naturalmente, resguardados os cuidados dispensados a qualquer ferramenta de livre acesso, que não deve ser transformada numa sala de aula virtual, pois deixaria de cumprir seu papel espontâneo, recreativo e informal.

## REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CETIC. Centro de Estudos sobre Tecnologia de Informação e Comunicação. Pesquisa TIC Educação 2015. Disponível em: <http://cetic.br/pesquisa/educacao/>. Acesso em: 22 out. 2016.

FERREIRA, Giselle; BOHADANA, Estrella. Possibilidades e desafios do uso do Facebook na educação – três eixos temáticos. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea. (Orgs). Facebook e Educação – publicar, curtir e compartilhar. Campina Grande: EDUEPB,

2014.

JORDÃO, Fábio. O que é a Lei de Moore. Site Techmundo. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/curiosidade/701-o-que-e-a-lei-de-moore-.htm>>. Acesso em: 22 out. 2016.

LEITE, Ana Cláudia de Oliveira; FERRAZ, Maria Cristina Comunian. Educação CTS: reflexões sobre os conteúdos curriculares e as metodologias de ensino e aprendizagem. In: HOFFMANN, Wanda Aparcida Machado. Ciência, Tecnologia e Sociedade – desafios da construção do conhecimento. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

MATTOS, Elizete; FERREIRA, Jacques de Lima. A utilização da rede social Facebook no processo de ensino e aprendizagem na universidade. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea. (Orgs). Facebook e Educação – publicar, curtir e compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

MENINO, Sergio Eugenio. Educação Profissional e Tecnológica na Sociedade do Conhecimento. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

MOREIRA, José António Moreira; JANUÁRIO, Susana. Redes Sociais e educação – reflexões acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea. (Orgs). Facebook e Educação – publicar, curtir e compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

OLIVEIRA, André Luís Belini. Redes Sociais e Educação. Blog TIC – GESTÃO – EDUCAÇÃO – Produzindo e Compartilhado Conhecimentos. Disponível em: <<https://profandreluisbelini.wordpress.com/2016/10/23/redes-sociais-e-educacao/>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

PORTO, Cristiane; NETO, Edilberto Marcelino da Gama. Uma proposta para uso das redes sociais digitais em atividades de ensino e aprendizagem – o Facebook como espaço virtual de usos socioeducacionais singulares.

PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea. (Orgs). Facebook e Educação – publicar, curtir e compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

# AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS, OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E SUAS BENESSES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Benedito Goffredo

[bgoffredo@etec.sp.gov.br](mailto:bgoffredo@etec.sp.gov.br)

Cláudia Mara Piloto da Silva Parolisi

[claudia.parolisi@etec.sp.gov.br](mailto:claudia.parolisi@etec.sp.gov.br)

Professores da Etec Antonio Devisate, Centro Paula Souza, Marília.

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo apresentar os estilos de aprendizagem, as inteligências múltiplas e suas benesses na prática escolar da educação profissional. Podemos afirmar que se existem múltiplas inteligências, existem também diversas maneiras de aprender e de ensinar. Assim, a equipe gestora da Etec Antonio Devisate, em Marília apresentará os resultados da aplicação dos canais de comunicação e teste de inteligências múltiplas realizados em 2017 para turmas de cursos técnicos com vistas a oferecer aos docentes subsídios para aprimorar as práticas de ensino e aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** AÇÃO DOCENTE; ESTILOS DE APRENDIZAGEM, INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.

**ABSTRACT:** *The present work aims to present styles of learning, the multiple intelligences, and their benefits in the school practice of professional education. Considering that different intelligences and styles of learning are an important part of the diversity of the human constitution, we can affirm that if there are multiple intelligences, there are also several ways of learning and teaching. Following this perspective, the management team of Etec Antonio Devisate in Marília will present the results of the application of communication channels and of a multiple intelligences test performed in 2017 of technical courses with the aim to improve teaching and learning practices.*

**KEYWORDS:** *Teaching action; Learning styles, Multiple intelligences.*

## INTRODUÇÃO

Analisar os estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas nos exige atender as diversidades e as individualidades dos estudantes. Faz-nos ainda entender que toda aula necessita tornar-se um espaço para que os estudantes possam postar comentários, discutir em sala de aula, tirar dúvidas e interagir entre os colegas de turma. Um espaço de conhecimento compartilhado no qual os estudantes sejam vistos como indivíduos capazes de estabelecer relações, transformar e associar ideias, tendo a oportunidade de interagir uns com os outros, com objetos e situações que exijam envolvimento, além da disposição para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que têm que superar.

Os estilos de aprendizagem classificam as formas como os estudantes preferem atender de três maneiras: visual, auditiva e cinestésica. E a teoria das Inteligências Múltiplas desenvolvida no início dos anos 80, pelo psicólogo Howard Gardner, desafia a crença comum ao propor que a inteligência deixe de ser apenas a capacidade responder aos testes de quociente intelectual.

A escolha do tema teve como principal questionamento os resultados do WEBSAI - avaliação feita anualmente em todas as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) onde se evidencia a insatisfação dos estudantes, principalmente com a falta clareza nas exposições dos professores.

**Alguns pontos a refletir**  
**Percepção do Estudante:**

<b>Razão</b>	<b>Total de citações</b>	<b>%</b>
Falta clareza nas exposições do professor	291	21
Não tenho base suficiente	193	14
Falta preparo nas aulas	190	13
Falta motivação ao professor	165	12
Não gosto da disciplina	135	10

Figura 1 - Razões pela dificuldade de aprendizagem - WebSai, 2016.

Fonte: Websai, Centro Paula Souza, 2016 (<http://www.cps.sp.gov.br/websai/>).

## OBJETIVO

Oferecer aos docentes que atuam nos cursos técnicos oferecidos pela Etec Antonio Devisate subsídios para aprimorar as práticas de ensino e aprendizagem por meio da utilização dos estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Toda a base do trabalho foi pautada nos estudos dos estilos de aprendizagem e nas concepções da teoria das Inteligências Múltiplas. O desenvolvimento deu-se inicialmente em uma reunião com os coordenadores de cursos para definir a semana de acolhimento.

Os coordenadores foram orientados para que, no transcorrer das primeiras aulas do componente curricular Aplicativos Informatizados (presente em todos os primeiros módulos dos cursos técnicos), os questionários sobre os Canais de Comunicação e Percepção e Inteligências Múltiplas fossem aplicados em todas as turmas ingressantes dos cursos técnicos ofertados no 1º semestre de 2017. Para tanto, cada coordenador recebeu os seguintes materiais de apoio: i) Link para aplicação do teste de Inteligências Múltiplas <https://www.posgrado.net.br/aplicacoes-e-recursos/teste-das-multiplas-inteligencias.html>; ii) Slides explicando a relevância e propósitos das pesquisas; iii) Material para impressão; iv) Modelo para tabulação.

Com os dados em mãos a equipe gestora organizou o segundo dia de Planejamento Escolar, em 01/03/2017, com o intuito de apresentar aos docentes os perfis de cada turma.

Para provocar reflexões acerca dos perfis de cada turma foi proposta a seguinte oficina: considerando as reflexões sobre as teorias de Gardner e PNL – Programação Neurolinguística (Canais de Comunicação e Percepção), pede-se:

- Montar grupos de cinco docentes cada;
- Analisar os textos: Elementos Básicos da Teoria das Inteligências Múltiplas e Dicas de assimilação/aprendizado – VAC;
- Indicar as metodologias mais apropriadas para cada sala e Apresentar/ defender os motivos da indicação (3 minutos).

A reunião foi finalizada com a entrega e discussão de uma tabela com os tipos de Inteligências e suas características e outra com os estilos de aprendizagem e suas características.

Relação de Alunos		Resultado da Pesquisa					
Técnico em Logística - 1º MODULO - 1º Semestre/2017							
		Canais de Comunicação		Inteligências Múltiplas			
RM	NOME	Visual	Auditivo	Cinestésico	1º	2º	3º
Totais		30,85%	21,33%	47,44%			
17319	AL						
13570	ALI	40	25	35	Musical	Interpessoal	Linguística
17208	NA	45	20	35	I	I	L
17178	ARN	25	30	45	Cinestésico-Corporal	Interpessoal	Intrapessoal
17021	BIA						
17262	BRU	40	10	50	Cinestésico-Corporal	Interpessoal	Espacial-Visual
17260	CAI	40	20	45	Interpessoal	Cinestésico-Corporal	Espacial-Visual
17133	CAI	15	40	45	Interpessoal	Musical	Espacial-Visual
17095	CAM	35	25	40	Interpessoal	Intrapessoal	Lógico-Matemática
17221	CAR	35	25	40	Interpessoal	Linguística	Intrapessoal
17132	CLA	33	31	31	Intrapessoal	Musical	Espacial-Visual
17274	FAB	35	20	45	Intrapessoal	Interpessoal	Cinestésico-Corporal
16540	FE						
17043	GA	30	15	55	Cinestésico-Corporal	Interpessoal	Musical
17227	GE	25	20	55	Cinestésico-Corporal	Lógico-Matemática	Interpessoal
17312	GU						
17042	GU	20	40	40	Musical	Cinestésico-Corporal	Intrapessoal
17215	HE	40	10	50	Interpessoal	Musical	Linguística
17163	KA	45	20	35	Musical	Intrapessoal	Interpessoal
17267	LA	30	20	50	Interpessoal	Espacial-Visual	Cinestésico-Corporal
11008	LE	20	20	60	Intrapessoal	Musical	Linguística
17237	LE	10	45	45	Musical	Intrapessoal	Cinestésico-Corporal

Canais de Comunicação	
Responderam o teste	32
Respostas erradas	4
Responderam corretamente	28

Inteligências Múltiplas		
Inteligências	Qtde	1ª Opção
Linguística	5	1
Lógico-Matemática	5	2
Musical	14	7
Cinestésico-Corporal	18	6
Espacial-Visual	9	1
Interpessoal	24	10
Intrapessoal	15	3

Responderam o teste	32
Respostas erradas	2
Responderam corretamente	30

17315	LE						
17314	LE						
17017	LU	25	15	60	Interpessoal	Intrapessoal	Cinestésico-Corporal
17085	LU						
17210	LU	45	5	50	Interpessoal	Intrapessoal	Lógico-Matemática
17272	LU	25	20	55	Linguística	Musical	Espacial-Visual
17069	M						
17142	RA	20	15	65	Lógico-Matemática	Intrapessoal	Cinestésico-Corporal
17096	RO	25	30	40	Interpessoal	Intrapessoal	Cinestésico-Corporal
17258	RO	35	10	55	Espacial-Visual	Interpessoal	Intrapessoal
17279	RO	20	30	45	33	34	31
17209	RO	20	10	70	Musical	Interpessoal	Cinestésico-Corporal
17289	SH	55	5	40	Interpessoal	Cinestésico-Corporal	Espacial-Visual
11822	SI	30	15	55	Cinestésico-Corporal	Espacial-Visual	Interpessoal
17188	TA	15	30	55	Musical	Cinestésico-Corporal	Interpessoal
17104	TH	25	10	65	Lógico-Matemática	Interpessoal	Intrapessoal
17086	VI	30	20	50	Musical	Interpessoal	Cinestésico-Corporal
17183	V	25	25	50	Cinestésico-Corporal	Interpessoal	Musical

Figura 1 - Resultado individual de cada estudante ingressante.

Fonte: Elaboração própria, 2017.

A equipe docente, conhecendo os perfis de cada estudante e o perfil predominante de cada turma, tem em mãos indicadores importantes para planejamento e aprimoramento de suas aulas, percebendo que os estudantes são diferentes e que estas diferenças também precisando ser respeitadas no processo de aprendizagem (REZENDE, 2012).

Os estilos de aprendizagem classificam as formas como os estudantes preferem atender de três maneiras: **visual**, **auditiva** e **cinestésica**.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Modificar o aspecto sobre o conhecimento e a inteligência em vista a uma aprendizagem significativa tem consequências diretas e intensas na concepção e organização da estrutura em aula, supondo um dos maiores desafios didáticos que envolve muito mais do que novas estratégias didáticas. Requer uma mudança na concepção de todos os elementos que interferem e determinam a estrutura e o trabalho na aula, indicando novas lentes para contemplar os estudantes, selecionar conteúdos de ensino e muito especialmente, a avaliação.

Conhecer e compreender os estilos de aprendizagem por meio da aplicação dos canais de comunicação e percepção e a teoria das inteligências múltiplas foi uma experiência bastante enriquecedora, ponto de partida para a assertividade na proposição e diversificação de metodologias de ensino-aprendizagem e avaliações, contribuindo efetivamente para possibilidade de promoção da autoestima do estudante, via otimização das menções/conceitos, com consequente redução das retenções/progressões parciais e perdas discentes.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, A. M. Processamento Auditivo: Fundamentos e Terapias. Ed. Lovise, 2008.

IDAMM – Educação Superior Ltda. Disponível em: <<https://www.posgrado.net.br/aplicacoes-e-recursos/teste-das-multiplas-inteligencias.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

MANTOVANI, T. Canais e os estilos de aprendizagem. 2013.

REZENDE, V. S. A teoria das inteligências múltiplas e sua importância para auxiliar nos problemas de aprendizagem. Jornal da Educação, 2012.

# POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O ENSINO TÉCNICO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Carlos Roberto Paviotti

[carlinhos@ifsp.edu.br](mailto:carlinhos@ifsp.edu.br)

Professor EBTT da Área de Informática do IFSP campus Capivari. Orientado por Paulo Roberto Prado Constantino.

**RESUMO:** : Este artigo consiste no estudo bibliográfico sobre a educação profissional e políticas públicas para a EJA nos Institutos Federais. O estudo foi feito a partir de consultas a legislações, autores e a publicação pelo Ministério da Educação do texto “Reforma do Ensino Técnico” (MEC, 1996). A finalidade desta publicação é estimular e divulgar a política de educação profissional, idealizada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política Públicas; Educação Profissional; EJA.

**ABSTRACT:** *This article consists of a bibliographic study on a professional education and public policies for the EJA in the Federal Institutes. The study was made of consultations to legislation, authors and a publication to the Ministry of Education of the text “ Reforma do Ensino Técnico ” (MEC, 1996). The purpose of this publication is to estimate and disseminate a professional education policy, devised by the Ministries of Education and Labor.*

**KEYWORDS:** *Public policy; Professional education; Young and adult education.*

## INTRODUÇÃO

As políticas públicas orientadas para a oferta da educação profissional são de extrema importância para o desenvolvimento de um país, pois proporcionam a formação de mão de obra qualificada. Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme Lei 11.892 de 2008, esta formação é embasada no tripé ensino-pesquisa-extensão. Neste contexto, é possível identificar o estímulo de políticas e a vinculação entre educação e desenvolvimento econômico, no qual conforme o Ministério da Educação:

A Educação Profissional é estratégica para o desenvolvimento sustentado, o qual requer, entre outras bases, pessoal qualificado. A qualificação do trabalhador exige, hoje em dia, não apenas um treinamento específico para a realização de tarefas, mas uma base de conhecimentos, atitudes e habilidades que só podem ser obtidas através de uma sólida educação geral (Ministério da Educação, 2006, p.4).

Este artigo surge com o ideal de possibilitar a discussão sobre as políticas públicas existentes para o público EJA e da educação profissional no Brasil, bem como a descrição do cenário atual deste tipo de educação no Brasil tendo como base a publicação pelo Ministério da Educação na publicação do texto “Reforma do Ensino Técnico” (MEC, 1996), cuja finalidade desta publicação é de estimular e divulgar a política de educação profissional, idealizada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho.

## 2. DESENVOLVIMENTO

Podemos definir Políticas Públicas como sendo respostas dadas pelos poderes representativos para solucionar problemas e atender às necessidades da sociedade civil. O objetivo das Políticas Públicas é cumprir com as diretrizes dos textos magnos, podendo se materializar por meio de uma lei promulgada ou de serviços públicos – o importante é a busca por algum resultado por meio de um processo de implementação, a qual se torna necessário para se fazer a governabilidade (a capacidade política de um governante em mobilizar as forças políticas e sociais para o apoio às suas políticas).

Segundo Queiroz (2011 p.97) “a razão da existência das políticas públicas é o Estado social, marcado pela obrigação de garantia de direitos fundamentais ao cidadão”. Nesta perspectiva de direitos, a Educação Profissional no Brasil é um conceito de ensino estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996), antigamente complementada pelo Decreto 2208, de 17 de abril de 1997 e, atualmente, pelo Decreto 5154, de 23 de julho de 2004.

O fundamental objetivo de Educação Profissional é formar o cidadão para exercer uma profissão qualificada. Ela está dividida em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Os cursos básicos são oferecidos a qualquer pessoa que tenha interesse, independente de escolaridade. Os cursos técnicos são ofertados concomitante ao Ensino Médio ou após sua conclusão e possuem organização curricular própria. Já os cursos tecnológicos são ofertados em nível superior.

A Educação Profissional deverá ser organizada por áreas profissionais, em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica, envolvendo articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia, possuindo como centralidade o trabalho como princípio educativo e possibilitando a indissociabilidade entre teoria e prática.

O fundamental objetivo de Educação Profissional é formar o cidadão para exercer uma **profissão qualificada**.

## 2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA ATUAL

A Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil torna-se primordial para a inclusão de uma parcela de jovens no mercado de trabalho em constante transformação. Sendo, por isso, concebida como um processo de construção social.

Nesse contexto, e com base na Lei 11892 de dezembro de 2008, institui-se a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, subordinada a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC a qual compete conforme Art.13 do Decreto nº 7690 de março de 2012, dentre outros fins:

(...) planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política da educação profissional e tecnológica; promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica e zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação profissional e tecnológica.

Em 2008, com os avanços da educação profissional no país, ocorre a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), ampliando, consideravelmente, o número de vagas públicas para a educação tecnológica criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Segundo Oliveira e Escott (2015 p.730, apud PACHECO, 2010) “a estrutura multicampi dos IF busca atender à vocação regional, consolidando a missão destas instituições voltadas ao compromisso de intervenção em suas respectivas regiões”, possibilitando em conjunto com a comunidade identificar problemas e propor soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social.

Os Institutos Federais fazem parte da Rede Federal, a qual é composta também por instituições que não aderiram a este novo modelo dos IFs. Mas mesmo assim oferecem educação técnica profissional em todos os níveis, sendo: 2 CEFETS, 25 escolas vinculadas a Universidades, uma Universidade Tecnológica e o Colégio Pedro II. Destaca-se que a Rede Federal está em todas as unidades federativas e no Distrito Federal totalizando 644 campi em funcionamento. A Rede Federal oferece cursos de qualificação profissional, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia, bacharelado e engenharias além das licenciaturas.

## **2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS COMO POLÍTICA PÚBLICA ATUAL**

A Educação para Jovens e Adultos é denominada de EJA, a qual é ofertada no Ensino Fundamental e Ensino Médio para as pessoas que não tiveram acesso a estes ou por causa de algum empecilho não tiveram a oportunidade de termina-los.

Em se tratando da EJA é de grande relevância destacar a idade para realizar o exame e assim se matricular na EJA no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, sendo:

maiores de 15 anos podem prestar exames para concluírem o Ensino Fundamental e maiores de 18 anos para concluírem o Ensino Médio. O conteúdo oferecido na EJA irá seguir a base nacional comum do currículo para que os estudantes possam dar seguimento aos seus estudos.

Cada município, estado e união deverão oferecer cursos presenciais ou a distância para os adultos e jovens que não terminaram os seus estudos. É importante salientar que, a duração do curso de EJA à distância é a mesma do presencial.

A oferta da EJA é essencial para o atingimento da meta do Plano Nacional da Educação [PNE 2014-2024] que pretende oferecer, no mínimo, 25% das matrículas para adultos e jovens do Ensino Fundamental e Médio de forma Integrada à Educação Profissional.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando a EJA como um avanço na relação educação-trabalho da história social que reflete no avanço das políticas públicas, deve-se considerar que o sucesso do programa e a transformação social dele decorrente está diretamente relacionada ao envolvimento e comprometimento de todos os envolvidos.

Ressalto que ao longo dos anos, a educação tem passado por muitas transformações, incluindo a ampliação das oportunidades de estudo. Para entender melhor este assunto pode ser lido o texto “Reforma do Ensino Técnico” (MEC, 1996) publicado pelo Ministério da Educação, tendo por finalidade divulgar e estimular a Política de Educação e Profissional.

A Formação Profissional tem como desafio a construção de uma cultura que ultrapasse o pensamento de que no “trabalho utiliza-se somente força”, mas que principalmente estimule e desenvolva o conhecimento. E essa nova perspectiva é fundamental para que seja construída uma nação democrática e inclusiva proporcionando a permanência e êxito.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE 01/2000). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. MEC. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE 03/2010). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EB032010.pdf>> Acesso em: 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. MEC. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. MEC. Proposta Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. MEC. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 20 dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. MEC. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008a, Seção 1, p.1. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. MEC. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em: 15 out. 2016.

CASTRO SANTOS, M.H. Governabilidade, Governança e Democracia: Criação de Capacidade Governativa e Relações Executivo-Legislativo no Brasil Pós-Constituinte. Dados: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro: IUPERJ, v.40, n.3, p.335-376, set./dez. 1997.

LIMA, A. B. L. Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada. São Paulo: Xamã, 2004.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, J. et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, A.R.M; ESCOTT, C.M. Políticas públicas e o ensino profissional no Brasil. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2015, vol.23, n.88, PP.717-738.

OLIVEIRA, R. Agências multinacionais e educação profissional brasileira. Campinas: Alínea, 2006.

PACHECO, E. Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

\_\_\_\_. (Org.). Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília (DF): Fundação Santillana/São Paulo: Moderna, 2011.

QUEIROZ, R.B. Formação e gestão de políticas públicas. Curitiba: Ibepex, 2011.

RIBEIRO, V.M.(org.) Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras: Ação Educativa, 2001.

TORRES, R.M. Educação para todos: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TORRES, R. M. Banco Mundial: políticas públicas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). Melhorar a qualidade da educação básica. São Paulo: Cortez, 2007.

# O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM OLHAR PARA O ESPAÇO DEDICADO NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Cínthia Graziela Pigosso Moreno Gonçalves

[grazypigosso@msn.com](mailto:grazypigosso@msn.com)

Especialista em Língua Portuguesa pelo IEL/ UNICAMP /Campinas/ SP; Licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP; Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José/São Paulo/SP. Coordenadora Pedagógica na SEE/SP, professora da Educação Básica.

**RESUMO:** O presente trabalho tem como foco a análise dos currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, identificando a presença da educação de jovens e adultos - EJA nos documentos oficiais, por considerar a ausência de formação específica nas demais licenciaturas e a perspectiva de que os docentes cheguem às escolas e salas de aula sem os conhecimentos mínimos desejáveis para melhor desenvolver um trabalho com a EJA. A metodologia desse trabalho foi a pesquisa documental identificando especificamente os momentos para a formação em EJA, ao abordar Projetos Pedagógicos dos campi de Araraquara, Bauru, Marília e Rio Preto, com base nos Referenciais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Educação de jovens e adultos; Currículo.

**ABSTRACT:** *The present work focuses on the curriculum analysis of Pedagogy courses at the Universidade Estadual Paulista [UNESP], identifying the presence of young and adult education [YAE] in official documents, by considering the usual absence of this specific training in other licentiate courses and the perspective that teachers get to schools and classrooms without the basic skills desirable for better working with YAE. The methodology of this work was a documentary research, in order to analyze the curriculum of the pedagogic courses, specifically identifying the moments for the formation in YAE, addressing pedagogical projects of the Araraquara, Bauru, Marília and Rio Preto campi, based on the national guidelines for young and adult Education.*

**KEYWORDS:** *Teacher formation; Young and adult education; Curriculum.*

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco a análise dos currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, identificando a presença da educação de jovens e adultos - EJA nos documentos oficiais, por considerar a costumeira ausência de formação específica nas demais licenciaturas e a perspectiva que os docentes cheguem às escolas e salas de aula sem os conhecimentos mínimos desejáveis para melhor desenvolver um trabalho com a EJA.

O interesse na temática sobre formação de professores surgiu a partir de um trabalho feito ao longo de oito anos, como Coordenadora Pedagógica, atuando em escolas estaduais paulistas, sempre refletindo sobre a precariedade que existe quanto à formação dos professores da Educação Básica no Brasil.

Para desenvolver este estudo, consideramos o espaço destinado nos currículos oficiais do curso de Pedagogia da Unesp, nos campi de Araraquara, Bauru, Marília e Rio Preto, voltado para a Educação de Jovens e Adultos.

De início, reflito sobre a dificuldade de pensar em Educação como prioridade nacional, se na formação inicial do professor não há uma abordagem significativa, um olhar para a especificidade do público da EJA.

Pensando sobre essas demandas de formação docente na universidade pública paulista e na necessidade de se trabalhar com esse contingente significativo de alunos jovens ou adultos, suscitamos esta breve discussão.

A formação inicial do professor se constitui em um dos fatores determinantes para melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

## OLHANDO PARA OS DOCUMENTOS OFICIAIS E ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA

As modalidades de educação de jovens e adultos constituem-se em um direito fundamental do cidadão brasileiro. Para se ter uma ideia das dimensões do desafio da educação de jovens e adultos, de acordo com dados do INEP 2016 o país conta com 1,9 milhão de matrículas em educação profissional o que inclui cursos técnicos concomitantes e subsequentes, integrados ao ensino médio regular, normal/magistério, integrado à EJA de níveis fundamental e médio, Projovem Urbano e FIC fundamental, médio e concomitante, além das modalidades de alfabetização e complementação dos estudos de ensino fundamental e médio (INEP, 2016).

Maria Machado (2008), retomando o percurso histórico da formação docente para a EJA, aponta:

A formação de professores no Brasil, historicamente, tem forte influência das chamadas escolas normais, que foram o lócus da formação de professores até o período da Reforma Universitária de 1968, quando da criação das faculdades de educação. O resultado das reformas da ditadura militar foi a convivência entre um 2º grau técnico em magistério, que prepararia os professores para os anos iniciais do 1º grau e as licenciaturas curta e plena, nas universidades, que titulariam os professores das diversas disciplinas de 5ª a 8ª séries do 1º grau e os professores das diversas disciplinas do 2º grau. Esse modelo de formação de professores que vigorou até a LDB/96, em seu formato padrão não previa formação específica para atender os alunos jovens e adultos (MACHADO, 2008, p. 164).

Os dados do INEP de 2005 apontavam 1698 cursos de Pedagogia no Brasil, em 612 IES. Dentre estas instituições, 15 oferecem a habilitação de EJA em 27 cursos. Do total de cursos de Pedagogia, apenas 1,59% ofereciam a habilitação, sendo que as regiões norte e centro-oeste não apresentaram nenhum registro à época.

Soares e Simões (2004) apontam que a precariedade da formação dos profissionais de EJA é relacionada, muitas vezes, à ausência de uma formação específica nos cursos de graduação em Pedagogia. Arroyo (2003, 2006, 2009) ressalta a necessidade de projetos e leis que amparem à EJA e a formação de professores, já que há uma necessidade de formação específica para educar adultos, por exigir práticas pedagógicas diferenciadas.

Os problemas desta formação e atuação estão postos, como demonstra Maria Machado (2008):

O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou (e tem causado, ainda) situações de difícil solução: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? (MACHADO, 2008, p.165)

Vera Masagão Ribeiro faz consideração semelhante, ao afirmar que:

Muitos professores que integram os programas de educação de jovens e adultos têm ou já tiveram experiências com ensino regular infantil e, baseados nessa experiência, colocam-se questões. Os métodos e conteúdos da educação infantil servem para os jovens e adultos? Quais as especificidades dessa faixa etária? Procurando responder a essas indagações e aos desafios apresentados por seus alunos, vão tentando adaptações, mudanças de postura, de estratégias e de conteúdos (RIBEIRO, 2001, p.13).

Desse modo consideramos importante analisar o currículo dos cursos de Pedagogia da Unesp, como modo de olhar para a formação inicial dos professores paulistas.

### **3. OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP**

Sem avançar sobre os aspectos históricos de cada um dos campi, o curso de Pedagogia da Unesp, implantado em 1989, manteve até o ano 2006 as seguintes habilitações: Magistério, de caráter obrigatório; Administração escolar; Orientação Educacional e Educação Pré-escolar. A partir de 2007, atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, foi implantada nova grade curricular, que prevê

a formação de profissionais que atuem na docência da educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, na produção e difusão de conhecimentos no campo da Educação e na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais. A nova grade foi implantada gradativamente e em 2010 teve a primeira turma formada (UNESP, 2017).

De acordo com os dados obtidos, o Projeto Pedagógico de cada curso de Pedagogia procura considerar as diretrizes curriculares, no entanto, podemos observar uma tímida presença oficial no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, como podemos observar no quadro abaixo:

<b>Campus Unesp</b>	<b>Horas destinadas à formação da EJA</b>	<b>Disciplina</b>
Araraquara	Não consta	-----
Bauru	34horas/aula 2º semestre/3º ano	Alfabetização de Jovens e adultos, dentro da grade curricular obrigatória
Marília	75h/aula 1º semestre 4º ano	Disciplina optativa
Rio Preto	Não consta	Existe apenas a citação de um Projeto Unesp "PEJA"

**Quadro 1:** Comparativo da presença da EJA como disciplina nos diferentes campi e a quantidade de horas ofertadas neste tipo de formação docente

A formação de professores para EJA é pouco prestigiada na grade curricular dos cursos de Pedagogia da Unesp. No campus de Araraquara não consta nenhuma referência de que haja estudos ou estágio supervisionado sobre a temática em questão. Já no Campus de Rio Preto, há a menção de um projeto intitulado PEJA - Projeto de Educação de Jovens e Adultos, tratado de forma desarticulada do currículo oficial, porém não há maiores esclarecimentos sobre o projeto e nem como ocorre a participação dos alunos.

Sabemos que muitos profissionais que atuam hoje em dia com EJA não têm formação específica em Pedagogia ou mesmo, em alguns casos, qualquer licenciatura. O Estado de São Paulo ainda caminha lentamente nesta direção, pelo que apreendemos desta

breve verificação da presença nos currículos oficiais. Tal preocupação – reduzida – certamente deve ser emulada nas políticas públicas e nos investimentos na EJA, o que se apresenta como oportunidade para novas e mais aprofundadas investigações.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a formação inicial do professor se constitui em um dos fatores determinantes para melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Se esta formação inicial se dá através da Instituição de Ensino Superior, os cursos de licenciatura de forma geral, e não apenas os de Pedagogia, deveriam propor uma formação mais especializada quanto à Educação de Jovens e Adultos.

No caso das universidades públicas paulistas focadas, verificamos uma proposta de formação bastante reduzida, desenvolvida em poucas horas em um único semestre durante toda a graduação do futuro profissional. De modo geral, no âmbito do ensino superior, não se percebe uma política formativa para o professor da EJA, e particularmente no caso da Unesp, consideramos pouco o tempo para uma formação que exige um perfil diferenciado e específico para atuar com a EJA. Entendemos que há um longo percurso a ser trilhado no que diz respeito a este tema.

Repensar os currículos e ampliar o tempo dispensado à EJA nos parece urgente, seja por meio da oferta de mais disciplinas optativas e com maior duração, seja pelas implicações e abordagens interdisciplinares que pretendam discutir e ampliar a formação docente para a modalidade. Tal discussão certamente deve ocorrer na Universidade, com a colaboração dos que estão atuando permanentemente entre jovens e adultos.

Pensamos ainda que há um considerável contingente de alunos matriculados a serem matriculados na educação profissional e nas modalidades EJA, portanto, não se pode continuar negligenciando a formação dos professores que atuarão.

Sabemos da complexidade e do desafio da formação em Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Este breve trabalho aponta para a necessidade de maior aprofundamento e desenvolvimento dessa temática, para que haja a devida atenção e políticas públicas mais ajustadas, que priorizem a formação do profissional que atuará na EJA.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: Educação em Revista. Belo Horizonte: FaE/UFMG. n. 37, p. 7-32, 2003.

\_\_\_\_\_. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 19-50.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.2, n.2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MEC. Parecer CNE/CEB nº 41/2002, aprovado em 02 de dezembro 2002.

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0041\\_2002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0041_2002.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Documento Base Nacional [da Educação de Jovens e Adultos]. Publicado em 20 mar. 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea\\_docbase.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2017.

RIBEIRO, V. M. M (coord.). Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

SOARES, L. J. G; SIMÕES, F.M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. Revista Educação e Realidade, 29(2): 25-39 jul/dez 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25389>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

UNESP. Guia de profissões. Pedagogia. Disponível em <<http://unan.unesp.br/guiadeprofissoes/21/cursos-de-humanidades/66/pedagogia>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

# O USO DE SMARTPHONES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dalva Célia Henriques Rocha Guazzelli

[celiaguazzelli@uol.com.br](mailto:celiaguazzelli@uol.com.br)

Mestre em educação pelo Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove). Licenciada em Educação Física pela Organização Santamarense de Educação e Cultura (OSEC) e graduada em Processamento de Dados pela Universidade Presbiteriana Mackenzie com licenciatura em informática. Professora de Informática do Ensino Médio e Técnico no Centro Paula Souza.

**RESUMO:** Esta pesquisa busca realizar uma análise do uso dos smartphones na educação, tendo em vista as melhores práticas pedagógicas para a educação de jovens e adultos (EJA). Por meio de pesquisa bibliográfica, busca-se como objetivo principal levantar projetos e experiências do uso pedagógico deste equipamento, como ferramenta de apoio às práticas. O foco está nas contribuições pedagógicas dos smartphones na EJA. Considerando a multiplicidade de informações que um smartphone pode alcançar, sobretudo pela forma ubíqua como acessa e disponibiliza as informações, esta pesquisa se justifica por levar em conta as dificuldades de aprendizado deste público, em contextos, idades e culturas diferentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação profissional; Educação de jovens e adultos; Smartphone.

*RESUMEM: Esta investigación busca hacer un análisis del uso de los smartphones en la educación, teniendo en cuenta las mejores prácticas pedagógicas para la educación de jóvenes y adultos (EJA). Por medio de la metodología de la investigación bibliográfica, tiene como objetivo levantar proyectos y experiencias del uso pedagógico de este equipo, como una herramienta de apoyo. El foco está en las contribuciones pedagógicas de los smartphones en la EJA. Considerando la multiplicidad de informaciones que un smartphone puede alcanzar, sobre todo por la forma ubicua como accede y pone a disposición las informaciones, esta investigación se justifica teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje de este público, en contextos, edades y culturas diferentes.*

*PALABRAS CLAVE: Educación profesional; Educación de jóvenes y adultos; Smartphone.*

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo principal analisar o uso dos smartphones na construção das práticas pedagógicas, levantando experiências do uso deste equipamento como ferramenta de apoio à Educação de Jovens e Adultos (EJA) em suas diferentes modalidades.

Muitas pesquisas foram encontradas sobre o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas, mas ainda se veem lacunas que justificam o estudo da utilização do smartphone nas práticas pedagógicas. Com base nessa questão das práticas pedagógicas, surgem outros questionamentos: os smartphones podem ajudar na construção da prática pedagógica da EJA? Existem experiências de sucesso do uso do smartphone como ferramenta pedagógica na EJA? Quais são os desafios a respeito do seu uso como ferramenta pedagógica?

## FUNDAMENTAÇÃO

Tendo em vista as mudanças que as tecnologias têm provocado, busca-se analisar como os smartphones ocupam espaço na educação, sobretudo porque

[...] as mudanças geracionais nas tecnologias da comunicação criam efeitos sociais, culturais, técnicos e cognitivos, cujo nível de efetividade e de penetração depende da natureza e do alcance da implementação das tecnologias em cada cultura. (SANTAELLA, 2007, p. 201).

E, assumindo que o educador da EJA deve ir além das práticas tradicionais, vê-se mais um motivo de estudar o smartphone como uma possibilidade pedagógica multidimensional, considerando seu uso e sua aplicabilidade.

A percepção sobre as implicações destas novas ferramentas tecnológicas e inovadoras na práxis escolar se inicia a partir do contexto do indivíduo, pois “a inovação exprime-se em diferentes âmbitos, devendo ser perspectivada em função da mudança social, pois as práticas educativas articulam-se com contextos extraescolares”. (SACRISTÁN, 1995, p. 76).

Hoje, vê-se a maioria dos estudantes jovens e adultos usando seus smartphones com frequência. Embora estes aparelhos não venham substituir o professor, é preciso analisar de maneira crítica seus usos na EJA. É importante ressaltar com Piconez (2013) o diálogo entre docentes, discentes e direção e juntos construírem práticas pedagógicas que se adaptem às necessidades da EJA, ao:

[...] levantar um quadro junto aos jovens e adultos para a identificação de possíveis lacunas entre suas competências em relação àquelas previstas pelo currículo. Este conhecimento construído na escola pode tornar-se a melhor forma de incentivo para os estudantes de EJA se motivarem a vencer por etapas e obterem o necessário crescimento em termos dos níveis desejados de desenvolvimento que favoreça a constância e continuidade dos estudos. (PICONEZ, 2013, p. 40).

Sabendo-se que um aparelho celular do tipo smartphone pode trazer para a prática pedagógica situações ímpares para a aula como vídeos, fotos, hiperlinks, sons, descrições etc., este tema é fundamental para os dias de hoje e em especial para a educação.

Sendo o smartphone uma ferramenta ubíqua, que disponibiliza informações em qualquer tempo e lugar, é importante analisar a intercomunicação entre os alunos e disciplinas por ele oferecida e que possibilita uma multiplicidade de informações. Este ciberespaço é algo que “suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas” (LÉVY, 2014, p. 160). A ubiquidade desenvolve uma autonomia de informações que, ao ser inserida no processo de ensino e aprendizagem da EJA, poderia trazer benefícios rumo a uma educação crítica, democrática e cidadã.

A tecnologia apresenta um novo espaço pedagógico que se alia à educação presencial na busca de saberes. Ela oportuniza o acesso a informações para o alcance de uma educação libertadora, livre de opressão, beneficiando a EJA. Muito além da busca de informações, a tecnologia ubíqua através do smartphone, pode agregar mais valor ao aprendizado, fazendo diferença na formação e na aquisição das competências. O smartphone pode trazer oportunidades de aprendizado que vão além da sala de aula, podendo desenvolver de maneira dinâmica a autonomia dos alunos.

Ao mencionar os smartphones, pretende-se em paralelo fazer uma análise crítica sobre seu uso como prática pedagógica, uma vez que adentrou nas escolas de forma irreversível. Mas, é prudente também analisar questões como o seu uso desenfreado, às situações de desatenção dos alunos, cyberbullying ou a 'cola' moderna. No intuito de privilegiar as melhores práticas pedagógicas, o aprofundamento dessa análise é importante sobretudo para não prescrever uma prática opressora e individualista.

### 3. POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS COM O USO DO SMARTPHONE NA EJA

Muitas oportunidades de emprego das tecnologias na educação podem estar sendo deixadas de lado em função da falta de iniciativa docente, de equipamentos ou de inovação. Por serem considerados objetos proibidos nas salas de aula, muitos professores acabam por não se motivarem a usar os smartphones como ferramenta pedagógica.

Por isso, a UNESCO (2013), criou um documento chamado 'Diretrizes para as políticas de aprendizagem móvel', com recomendações de como utilizar a tecnologia móvel como recurso pedagógico enriquecendo o aprendizado em diferentes contextos. São dez recomendações aos governos, sendo as principais: criar políticas e conteúdos ligados ao aprendizado móvel; conscientizar sobre sua importância; promover o uso igualitário, seguro e saudável; capacitar educadores; melhorar conexões de banda larga (UNESCO, 2013).

**A percepção sobre as implicações das novas ferramentas tecnológicas e inovadoras na práxis escolar se inicia a partir do contexto do indivíduo.**

Além destas recomendações, também são elencados treze motivos para tornar o smartphone uma ferramenta pedagógica dos quais destacamos sete: amplia o alcance e a equidade em educação; assiste alunos com deficiência; otimiza o tempo na sala de aula; permite que se aprenda em qualquer hora e lugar; constrói novas e contínuas comunidades de aprendizado; aproxima o aprendizado formal do informal; melhora a comunicação (UNESCO, 2013).

Alguns projetos pedagógicos estão sendo desenvolvidos com o uso dos smartphones. Entre eles o site MVMob (<http://www.mvmob.com.br/>), criado por Wagner Merije, cujo objetivo é compartilhar experiências pedagógicas com o uso do smartphone como oficinas de vídeo, fotografia, produção de notícias.

O site promove oficinas e parcerias entre alunos e professores com o intuito de registrar experiências pedagógicas com a tecnologia móvel, trazendo no uso desta por meio dos smartphones, a ruptura de paradigmas sobre a tecnologia e desenvolvendo novos métodos, conteúdos e linguagens de ensino e aprendizagem de extrema importância para a EJA.

Também nesse sentido, o professor e pesquisador da Faculdade de Educação de Harvard, Christopher Dede, entrevistado pela revista *Veja* (2011), vê no smartphone, uma ferramenta promissora explicando que:

Graças a dispositivos como tablets e smartphones, é possível, pela primeira vez, unir de maneira tão integrada o mundo dentro e fora da escola, porque os alunos terão esses aparatos sempre à mão. Então, não se trata apenas de aprender dentro da escola. O conhecimento passa a estar disponível para o aluno durante todo o dia: ele pode aprender a qualquer momento, pode tirar fotos em qualquer lugar, levá-las para a sala de aula, discuti-las com amigos, mostrá-las aos professores. É um grande passo o fato de que podemos armazenar todas essas informações em um celular ou um tablet e depois usá-las em prol da educação. Mas só sentiremos o impacto disso tudo à medida em que todos os alunos tenham acesso a esses aparelhos. (Veja, 2011, n.p.).

Vê-se nas palavras de Dede (2011) que a ubiquidade promovida pelo smartphone traria muitos benefícios para a EJA, do ponto de vista da disponibilidade de recursos. Na educação brasileira onde faltam recursos, usar os smartphones preencheria uma lacuna deixada pela falta de equipamentos e recursos das instituições. Por outro lado, seria prudente garantir que todos os alunos da EJA tivessem acesso a este equipamento para que os benefícios pudessem ser notados. O pesquisador alerta ainda sobre outro cuidado, pois “ao adotar novos aparatos, as escolas devem estar munidas de um projeto pedagógico consistente, ou os aparelhos perdem sentido” (Veja, 2011, n.p.).

José Carlos Antonio (2015) relata uma experiência feita com jovens usando o smartphone como recurso durante uma avaliação, apontando este como uma inovação durante as avaliações com o objetivo de trazer novas formas de aprendizagem que gerem criatividade e maior capacidade de resolver problemas. Ele cita uma grande melhora de resultados na aprendizagem com este tipo de tecnologia.

Entre muitas outras experiências encontradas, destaca-se a 'Escola com celular' (Escola com celular, 2016), cujo projeto iniciou-se em São Vicente, SP, com o objetivo de criar oportunidades não só para os professores usarem mais as tecnologias, mas também para estimular alunos a se aproximarem dos conteúdos curriculares. Outra experiência que merece destaque na telefonia móvel é o PALMA (A rede, 2016), o Programa de Alfabetização na Língua Materna, criado pelo matemático José Luis Poli, como um método complementar aos projetos de alfabetização tradicionais, tendo como foco, a leitura e a escrita digitais por meio do uso dos smartphones.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito embora hajam preocupações e restrições quanto ao uso do smartphone como ferramenta de apoio às práticas pedagógicas, é prudente refletir sobre seu uso, sobretudo com relação às novas possibilidades que a ferramenta promove na EJA. Em busca de uma educação emancipadora, o smartphone pode contribuir como elemento inclusivo e de auxílio na construção de saberes. No papel do professor, é preciso estar atento ao que acolhe, constrói e liberta na EJA, pois como cita Freire (2013), nesta modalidade "não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação" (FREIRE, 2013, p. 69).

Apesar de existirem diversos projetos e experiências bem-sucedidas com o uso do smartphone na EJA, é importante ter em mente que ainda é necessário um longo caminho para que este equipamento possa adentrar efetivamente as salas de aula. É preciso, além de novas discussões sobre as leis já existentes, reflexões em todo o âmbito escolar, sobretudo no projeto político pedagógico das unidades escolares, para que a EJA possa usufruir dos benefícios dessa aprendizagem móvel e ubíqua, respeitando-se os contextos, culturas e situações socioeconômicas dos alunos envolvidos.

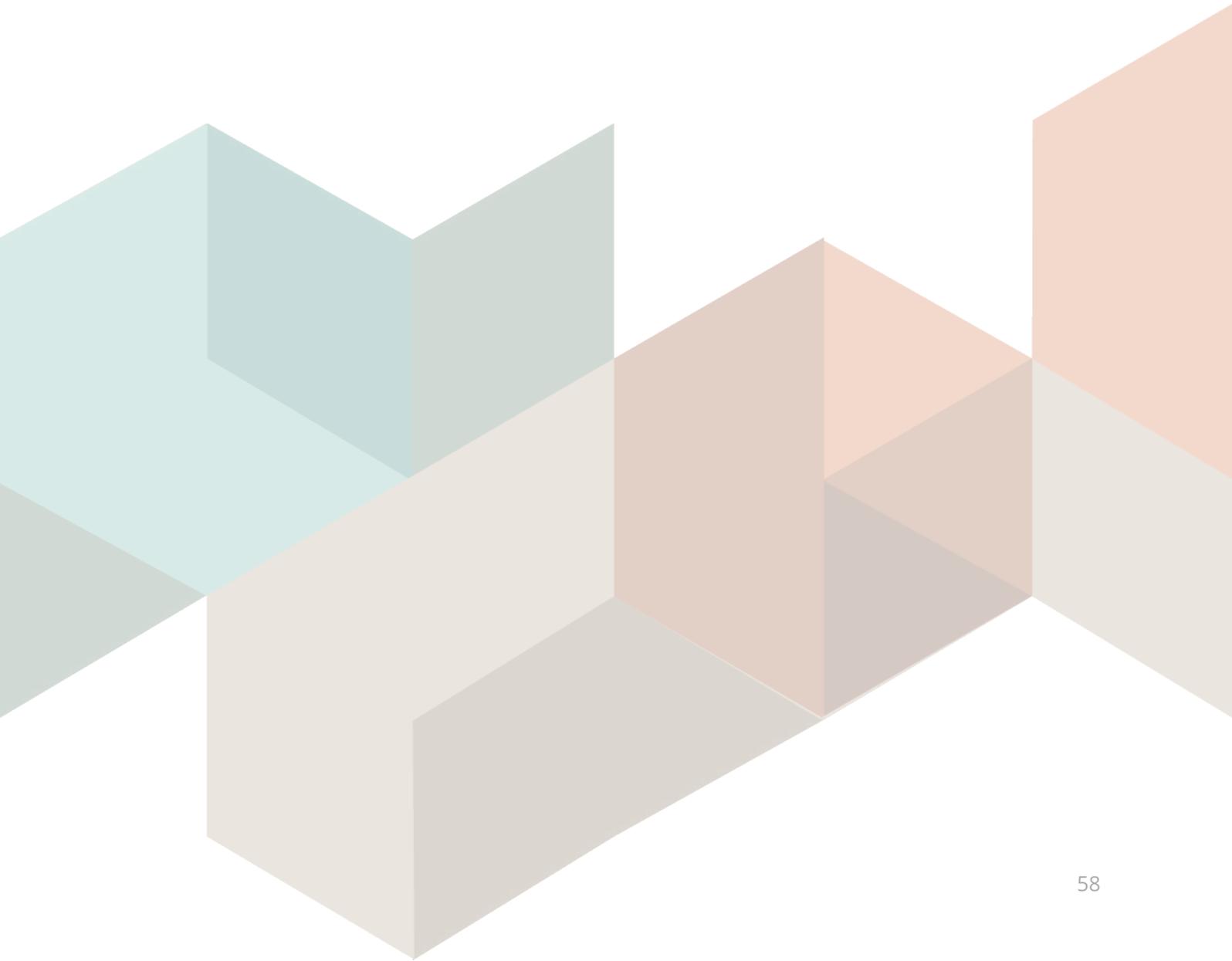
## REFERÊNCIAS

- ANTONIO, José Carlos. Avaliação da era das TDIC, Professor Digital, SBO, 15 jun. 2015. Disponível em: <<https://professordigital.wordpress.com/2015/06/15/avaliacao-na-era-das-tdic>>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- COLL, César, e MONEREO Carles. Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- Escola com celular. Que tal utilizar celulares e outros dispositivos móveis como apoio às atividades escolares? s.d. Disponível em: <<http://www.escolacomcelular.org.br/>>. Acesso em: 21 jun. 2016.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.
- \_\_\_\_\_. Tecnologias e tempo docente. Campinas: Papirus, 2013.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: 34, 2014.
- MERIJE, Wagner. Mobimento: educação e comunicação mobile. São Paulo: Peirópolis, 2012.
- MVMob. Minha Vida Mobile - MVMob. Disponível em: <<http://www.mvmob.com.br/>>. Acesso em: 06 jun. 2016.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2013.
- A rede. Uma vida nova na palma da mão. 2012. Disponível em: <<http://www.revista.aredo.inf.br/site/edicao-n-80-maio-2012/3649-na-escola-uma-vida-nova-na-palma-da-mao-edicao-80>>. Acesso em: 21 jun. 2016.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. "Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores." In: Profissão Professor, NÓVOA, Antonio. Porto: Porto, 1995.

SANTAELLA, Lucia. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.

UNESCO. Policy guidelines for mobile learning. 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641E.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

Veja. Dispositivos móveis podem revolucionar a educação. 15 ago. 2011. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/educacao/dispositivos-moveis-podem-revolucionar-a-educacao/>>. Acesso em: 12 jun. 2016.



# VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NAS COMUNIDADES DE GUARUJÁ COMO AÇÃO MOTIVACIONAL AOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO DE TURISMO

Douglas José de Azevedo

[dougjazevedol@yahoo.com.br](mailto:dougjazevedol@yahoo.com.br)

Professor na Etec Alberto Santos Dumont, Guarujá/SP, Centro Paula Souza. Orientado: profa. Dra. Lucilene Santos Silva Fonseca

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é comprovar a importância da valorização cultural do educando como mecanismo de motivação na participação acadêmica, visualizando uma perspectiva de transformação do seu espaço comunitário em recurso turístico. A metodologia utilizada foi do “Relato de Experiência”. Os resultados desta pesquisa levaram os envolvidos a um cenário de reconhecimento e valorização de suas raízes e promoção do interesse acadêmico e profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Motivação, Turismo, Cultura.

**ABSTRACT:** *The objective of this article is to prove the importance of the student's cultural appreciation as a motivational tool for academic involvement, viewing a perspective of transforming their community space into tourism resource. In this context, it is possible to recognize such resources, which are presented in this article to the institutional environment. In this criterion the methodology used was the "Experience Report". The results of this research have led those involved to a scenario of recognition and appreciation of their roots and to the promotion of academic and professional interest.*

**KEYWORDS:** *Motivation, Tourism, Culture.*

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é comprovar a importância da valorização cultural do educando. Nota-se que atualmente o ensino público no Brasil passa por algumas transformações que possibilitam ao jovem uma expectativa de um futuro melhor, oferecendo-lhe opções para formação acadêmica e profissional. Todavia, percebe-se que existem motivos para eventuais desatenções dos alunos em sala de aula. A experiência como docente em escolas do Ensino Médio e Técnico, localizada junto a comunidades carentes, favorece a compreensão deste ambiente e seus personagens.

Conforme Kopal (1996) deve-se procurar motivar o aluno sempre. E, para se conseguir essa motivação interna ao aluno, a escola deve buscar o desenvolvimento da atividade mental no próprio aluno. No entanto, deve-se ter em mente que o problema da motivação não está unicamente centrado no aluno.

Presume que o objetivo do jovem que inicia um curso técnico é sua formação profissional. Nas situações em que o aluno se desmotiva, é preciso avaliar, inclusive, o papel do educador que, juntamente com sua coordenação e demais professores, podem propor alternativas a serem utilizadas que venham a resgatar o interesse do aluno.

O educador, conhecendo estes jovens e suas origens, percebe que existe ausência da valorização de identidade, dessa forma pode criar alternativas de aproveitamento e promover através de atividades específicas esta valorização.

Apoiado nos autores MENDES, SANTOS e NASCIMENTO; justifica-se a atividade aplicada na sala de aula aos alunos do 1º semestre de 2017 no “Curso Técnico em Turismo” da disciplina; Geografia Aplicada ao Turismo Regional, nota-se a ausência de valorização na questão da origem familiar e de seu domicílio por parte da maioria dos alunos. Percebe-se claramente uma sonegação destes dados por força de um sentimento de menosprezo do seu status social uma vez que este não é o “desejado a apresentar” junto aos demais jovens. “A questão da identidade cultural de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado (FREIRE, 2011, pg. 42)”

No papel de educador foram ofertadas as devidas orientações aos educandos, ressaltando que o diferencial de qualquer trabalho é sua atuação como profissional

e que devem se propor a fazer o seu melhor. Assim foi definido o tema “Atrativo Turístico do Bairro”, solicitado estrategicamente como atividade individual que busca uma inversão de valor, dando a este aluno uma visão positiva do seu meio e da sua origem.

Para realização da atividade, no decorrer do mês de maio de 2017, foram utilizados os recursos como projetor, tela e texto descritivo sobre o tema. O número de participantes foi de 38 alunos, na faixa etária entre 16 e 22 anos, todos moradores das comunidades da cidade do Guarujá.

Foram apresentados 21 trabalhos que demonstraram criatividade e importância na valorização dos espaços e seus participantes, reverenciando o potencial de oportunidades descobertos no seu meio de convívio social.

A diversidade de temas indicou que os alunos demonstraram uma perspectiva positiva de aproveitamento na produção do “Trabalho de Conclusão de Curso”. Foram elas:

- Roteiro Artístico: “Aldo Ribeiro” – Bairro Praia do Pernambuco
- Roteiro Arte Popular: “Grafite e Pinturas” - Vila Edna
- Roteiro Cão Amigo: “Canil Municipal-São Lázaro”- Jardim Conceiçãozinha
- Roteiro Cemiterial: “Cemitério da Saudade” - Bairro Parque Estuário
- Roteiro Esporte Radical: “Pedreira Matarazzo” – Jardim Virginia
- Roteiro Favela: “Comunidade da Barreira”
- Roteiro Lazer e Cidadania: “Praça Jorge Nery de Araújo” - Bairro Monteiro da Cruz
- Roteiro História e Cidadania: “Mariazinha das flores” – Bairro Morrinhos
- Roteiro Religioso: “Igreja São João Batista” - Bairro Morrinhos
- Roteiro Religioso: “Pomada Vovô Pedro” - Vila Baiana
- Roteiro Religioso: “Benzedeira dona Rosinha”- Bairro do Morrinho
- Roteiro Samba: “URCS / Academia Vem que é Dez” – Bairro Pae Cara
- Roteiro Porto: “Empresas do Cais” – Bairro Monteiro da Cruz

É notável o potencial dos atrativos turísticos conhecidos da cidade de Guarujá, porém não se pode esperar que o mesmo ocorresse nas comunidades e seus espaços.

Ocorre que, ao despertarmos o interesse do aluno, surgiram temas de trabalho com grande diferencial que nem os próprios autores previam.

Considerando que a motivação deve ser uma constante junto aos alunos, algumas dessas produções foram apresentadas no site da escola (Imagem: nº 01). As devidas autorizações foram preenchidas em cumprimento aos regulamentos necessários para divulgação do trabalho, onde participam de comum acordo a instituição de ensino, professor, alunos autores e seus responsáveis.



The image shows a screenshot of the website for ETEC Alberto Santos Dumont in Guarujá. The header features the school's logo and a navigation menu with links for Home, A ETEC, Downloads, Progressões, Programas Institucionais, Vestibulinho, Como chegar, and Contato. The main content area displays a news article titled "Alunos de Turismo descobrem potenciais turísticos em suas comunidades." published on May 23, 2017. The article includes a photo of a student in front of a presentation screen and text describing a project by 1st-year students of the Tourism Receptive Technician course. To the right, there are links for "Projeto Microsoft - Email Institucional", "Download de Software Gratuitos - Microsoft", "Inventário Turístico de Guarujá", "Menções do Conselho", and a search bar.

**Imagem 1:** Divulgação do trabalho dos alunos, fonte: <http://www.etecsantosdumont.com.br/2017/05/23/alunos-de-turismo-descobrem-potenciais-turisticos-em-suas-comunidades/#more-6260> acessado: 8 julh. 2017.

O objetivo do jovem que inicia um curso técnico é sua **formação profissional.**

## Relatos dos educandos:

### ALUNA 1

Bairro: Morrinhos – Atrativo: Igreja São João Batista: Anteriormente eu apenas via meu bairro por cima, não dava tal importância para ele, até o dia em que tive que fazer o trabalho dos bairros e foi ai que realmente vi os atrativos nele. Todo bairro tem atrativos turísticos, porem nos humanos só vemos coisas que nos convém, sempre estamos com a cara numa telinha de celular em um mundinho fechado. Bom eu tirei uma lição de vida, muito grande com esse trabalho, agora toda vez que saio para qualquer lugar no qual vejo algo interessante, por mais simples que seja eu procuro saber quem fez, pois sempre há uma história bacana e produtiva por trás.

### ALUNA 2

Bairro: Vila Edna – Atrativo: Grafites e Pinturas: Esse trabalho para mim serviu como uma aula prática, difícil, mas ótima para exercitar o meu lado de “Guia de Turismo”. No começo eu achei meio sem sentido, porque para mim meu bairro não tinha nada, agora toda vez que vejo uma pintura ou um grafite novo, já guio totalmente meu olhar, tanto na escola, no bairro ou na rua. Agora vejo atrativo em tudo, desde as festas nas ruas, até as trilhas para praia ou mata. Está agora é minha motivação; jogar na cara da sociedade que a Vila Edna, embora seja escondida no mapa é um bom lugar, com varias coisas interessantes, é muito louco eu dizer isso, critiquei os outros com suas loucuras e agora me vejo como uma. (irônico não ?!). Bom é isso.



**Imagem 2:** Atrativo Grafite e Pinturas (bairro Vila Edna/Guarujá/SP)

**Fonte:** autoria da aluna nº 2, obtida em 03/05/2017

### ALUNA 3

Bairro: Morrinhos – Atrativo: Personagem “Mariazinha das Flores”. Tive a oportunidade de descobrir e falar, sobre uma pessoa que foi importante na cidade e que cuidava com carinho da locomotiva histórica, chamada “Maria Fumaça”. Durante a produção do trabalho, percebi que estava errada ao afirmar que no “meu bairro não tem nada” esse trabalho serviu para motivar e aumentar ainda mais o meu interesse em continuar o curso.

### ALUNA 4

Bairro: Jardim Virgínia III – Atrativo: Pedreira Matarazzo: A realização desse trabalho provocou uma reação positiva não apenas a mim, mas também pude perceber a dos meus colegas de classe. O Curso de Turismo Receptivo não nos prepara apenas para sermos bons profissionais, mas nos ensina uma lição muito importante: Olhar além do que os nossos olhos vêem, buscar, pesquisar e sempre aprender e absorver o máximo de conhecimento que conseguirmos, pois teremos e levaremos para o resto de nossas vidas.



**Imagem 3:** Atrativo Pedreira Matarazzo (bairro Jardim Virgínia III-Guarujá/SP)

**Fonte:** autoria da aluna nº 2 **obtida em** 05/05/2017.

### ALUNA 5

Bairro: Parque Estuário – Atrativo: Cemitério da Consolação: O meu trabalho me fez compreender que muitas vezes enxergamos nossa cidade com uma visão muito rasa, grande parte da sala, inclusive eu, afirmou não existir um atrativo em seu bairro, entretanto encontramos diversos pontos. Meu tema em especial, me deixou com um pouco de insegurança no começo, mas me senti “super curiosa” e ansiosa para mostrar aos colegas e professor como consegui desenvolver um tema muito interessante e diferente. Algo que me animou e comecei a enxergar a cidade com uma visão muito mais ampla.

Percebe-se que atividade promoveu um processo educativo de valorização da identidade cultura e comunitária do educando, destacando-se para o aproveitamento acadêmico dos trabalhos apresentados no interesse de continuação do curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que a motivação é um dos fatores mais importantes na hora de alcançar os objetivos e que o aluno, de uma forma ou outra, é o principal responsável pela sua vida acadêmica. Sabe-se que manter-se motivado é algo difícil, tendo em vista todos os desafios que os estudantes enfrentam diariamente, como gerenciamento de tempo, tarefas e provas. Porém, a motivação é o grande segredo para o sucesso dos estudos, uma vez que esse é o sentimento que vai incentivar sua dedicação. Neste conceito percebe-se a importância do papel do educador em promover técnicas para a motivação dos seus educandos, utilizando da aplicação de atividades e desafios.

Com os resultados obtidos através da atividade sobre os “Potenciais turísticos nas comunidades” observou-se que os alunos participantes tiveram uma atuação positiva, resultando em uma visualização da sua cidade, comunidade valorizada, assim também sua própria figura no meio social como transformador de ações que valorizam sua cultura e sociedade.

Conclui-se que todos os recursos possíveis para criar esta motivação são fundamentais para um aproveitamento e influenciam o aluno a perseguir com interesse sua formação acadêmica e profissional.

## REFERÊNCIAS

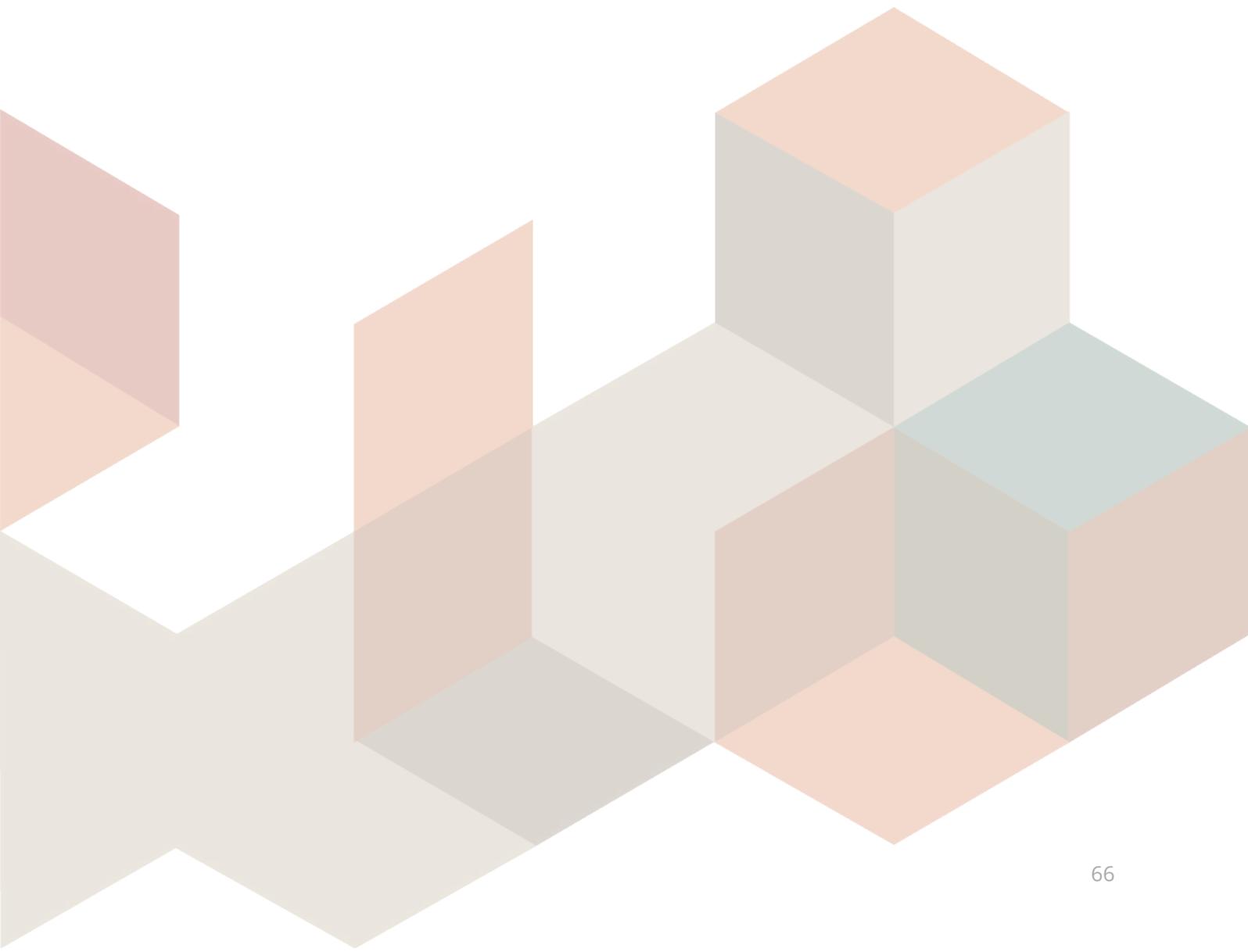
CHICATI, K. C. **Motivação nas aulas de educação física no ensino médio.** Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v.11, n.1, p.97-105, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43ªed. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2011. Disponível em: <<http://paraosprofessores.blogspot.com.br/2013/09/resumo-do-livro-paulo-freire-pedagogia.html>>. Acesso em: 06 de jul. 2017.

KOBAL, M. C. **Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de Educação Física.** 1996. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Educação Física, Departamento de Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 1996. Acessado em: 13 de jun. 2017.

MELO, Fabiana Antônia de Freitas. **A motivação como um dos fatores determinantes no processo educacional do PROEJA em 05/11/2011.** Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/artigos/motivacao.asp>> Acesso em: 11 de jun. 2017.

MENDES, Francilda Alcântara. e SANTOS, Cícero Marcelo Bezerra. HAP Mahbub Ui. **O paradigma do desenvolvimento humano sustentável em 31/07/2011** Disponível em: <<http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viicolquio/paper/viewFile/186/271/>> Acesso em: 06 de jul. 2017.



# A EVASÃO ASSOCIADA A TRANSTORNOS DA PERSONALIDADE

Edelma Alencar Lima Jacob

[edelma.jacob@etec.sp.gov.br](mailto:edelma.jacob@etec.sp.gov.br)

Graduada em Química pela Universidade do Oeste Paulista (1988), graduada em Pedagogia também pela Universidade do Oeste Paulista (1997), pós graduada pela UEM e pela Unesp na área de Educação em Química. Professora na Etec Amim Jundi, Centro Paula Souza, Osvaldo Cruz e na Secretaria Estadual de Educação.

**RESUMO:** O presente trabalho teve como objetivo descrever os transtornos de personalidade que, uma vez detectados, podem ser promovidas ações para a sua minimização contribuindo para o aumento das taxas de alunos concluintes. O trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica; pesquisa documental e levantamento estatístico por amostragem. Os dados obtidos apontaram uma grande relação entre os números da evasão e os problemas de relacionamento interpessoal ocasionados pelos diversos tipos de transtornos de personalidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Evasão escolar; transtornos de personalidade; antissocial.

**ABSTRACT:** *This study aimed to describe the personality disorders that, once detected, actions and projects can be promoted to minimize the problem, thus contributing to the increase rates of students graduating. This study was carried out through bibliographical research, documentary research, and a statistical. The data obtained showed a large relation between the numbers of school evasion and the problems of interpersonal relationship caused by the different types of personality disorders.*

**KEYWORDS:** *School evasion; personality disorders; antisocial.*

## INTRODUÇÃO

A evasão escolar é um dos principais problemas da educação no mundo, apresentando-se em todos os níveis de ensino e sendo motivo de preocupações e de estudos de estratégias para a sua contenção.

Um levantamento feito pelo movimento “Todos Pela Educação” com base na Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (Pnad) de 2013 indica que 45,7% dos jovens brasileiros não conseguem concluir o ensino médio até os 19 anos, 2 anos depois de idade adequada. Segundo Anzolin e Kreling (2013) no relatório publicado pelo programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) em 2012, o Brasil teve a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH (índice de desenvolvimento humano), a pesquisa revelou que o Brasil apresenta a taxa de 24,3%, só atrás da Bósnia Herzegovina (26,8%) e das ilhas de São Cristovam e Névis, no Caribe (26,5%).

Podemos dizer que a evasão está relacionada a fatores externos e internos e o presente trabalho tem como objetivo descrever os fatores internos, de ordem psicológica social, ou seja, os transtornos de personalidade que interferem no processo ensino aprendizagem e que, muitas vezes, são responsáveis pela evasão escolar. Identificar esses aspectos não é uma tarefa fácil, pois os fatores internos, na sua grande maioria, são de natureza clínica e, desta forma, para o seu diagnóstico existe a necessidade do auxílio de uma equipe multidisciplinar composta por pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, orientador educacional, entre outros.

Na internet é possível encontrar vários tipos de testes de identificação de transtornos de personalidade, no entanto não são recomendados os diagnósticos baseados na utilização desses procedimentos, uma vez que, segundo a Associação Brasileira de Medicina, testes aplicados aleatoriamente, desprovidos de exames neurológicos e relatórios do histórico individual não apresentam valor legal.

## TRANSTORNOS MENTAIS

Transtornos mentais são definidos em relação a normas e valores culturais, sociais e familiares. A cultura proporciona estruturas de interpretação que moldam a experiência e a expressão de sintomas, sinais e comportamentos que são os critérios para o diagnóstico. A cultura é transmitida, revisada e recriada dentro da família e de outros sistemas sociais e instituições.

A avaliação diagnóstica, portanto, deve considerar se as experiências, os sintomas e os comportamentos de um indivíduo diferem das normas socioculturais e conduzem a dificuldades de adaptação nas culturas de origem e em contextos sociais ou familiares específicos (DSM-5 – 2014).

Desta forma, um indivíduo é considerado portador de um transtorno mental quando apresenta um conjunto de comportamentos que não se adequam à sua cultura familiar e social.

## TRANSTORNOS DE PERSONALIDADE

Esse estudo teve como ênfase os casos de transtornos de personalidade, antissocial, uma vez que indivíduos com esse tipo de problema apresentam dificuldade de relacionar-se em grupo, ocasionando problemas interpessoais, estes, são também comumente chamados de psicopatas e ou sociopatas.

Segundo o DSM-5, um transtorno da personalidade é um padrão persistente de experiência interna e comportamento que se desvia acentuadamente das expectativas da cultura do indivíduo, é difuso e inflexível, começa na adolescência ou no início da fase adulta, é estável ao longo do tempo e leva a sofrimento ou prejuízo, também são comumente chamados de transtornos de personalidade antissocial.

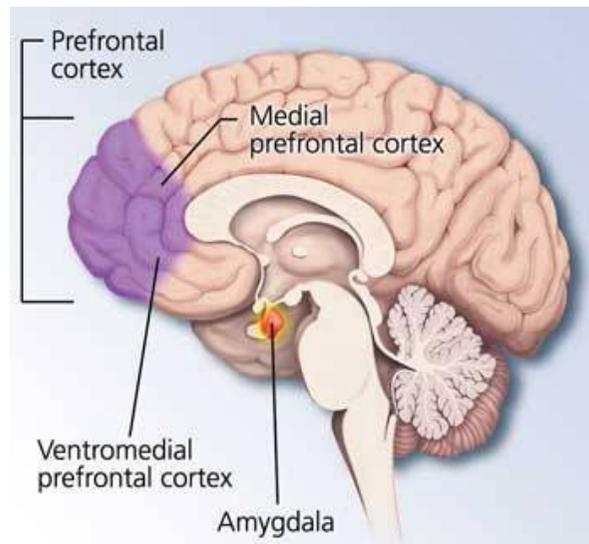
Um transtorno da personalidade é um padrão persistente de experiência interna e comportamento que se desvia acentuadamente das expectativas da cultura do indivíduo.

## ESTRUTURAS NEUROLÓGICAS E OS TRANSTORNOS DE PERSONALIDADE ANTISSOCIAIS

O transtorno da personalidade antissocial é caracterizado por seu padrão de desrespeito e violação dos direitos dos outros. Os transtornos de condutas antissociais

podem estar relacionados a importantes disfunções cerebrais. Estas decorrentes de natureza cerebrais/biológicas ou traumas neurológicos, predisposição genética e traumas sócio psicológicos na infância como, por exemplo, abuso emocional, sexual ou físico, negligência, violência, conflitos existenciais, separação dos pais, entre outros. Entretanto, nem toda pessoa que sofreu algum tipo de abuso ou perda na infância tornar-se-á um psicopata ou sociopata sem ter certa influência genética ou distúrbio cerebral.

Segundo, Cosenza (2014, p. 37) a região do córtex pré-frontal ventromedial (figura nº 2) é responsável pelas decisões frente ao social, pessoas que sofrem danos no córtex pré-frontal ventromedial do cérebro são incapazes de evocar respostas emocionais normais.



**Figura 1:** córtex pré-frontal (em roxo), dividido entre córtex pré-frontal medial e ventromedial.

**Fonte:** <https://makeitclearbr.wordpress.com/2013/12/16/pesquisadores-aprimoram-o-autocontrole-atraves-de-estimulos-eletricos-no-cerebro/>

Já a Amygdala é uma estrutura que processa a informação sensorial, mais precisamente, as emoções. É o processamento de informações que permite uma resposta cognitivo-comportamental frente às interpretações dos signos sociais, no caso da conduta, comportamentos antissociais ou socialmente padronizados, de acordo com lembranças emocionais já vividas. A amígdala produz respostas involuntárias, como ansiedade e taquicardia. Ela pertence ao sistema límbico e é um regulador do comportamento sexual e da agressividade. No caso da psicopatia, por exemplo, os indivíduos que apresentam comportamentos antissociais frequentes possuem a amígdala reduzida.

Segundo Butman e Allegri (2001) o córtex somatosensorial direito é o que nos permite ter a capacidade de empatia ou a habilidade de detectar/supor o que outra pessoa está sentindo. Essa capacidade só se torna possível à medida em que conseguimos reproduzir o que o outro sente em nosso próprio organismo, assim como expressarmos um estado emocional similar, ou seja, que já passou por nossa percepção e na qual já está significada a partir da interpretação dos signos sociais anteriores.

O córtex somatosensorial direito, portanto, tem a função de, também, possibilitar a percepção de sensações, por exemplo, como a dor e o calor. Pode representar diversas áreas do corpo humano, pois é uma área responsável por receber os estímulos externos. Podemos verificar que nas condutas e comportamentos antissociais o funcionamento ineficaz do córtex somatosensorial direito faz com que o indivíduo venha não reconhecer as expressões e manifestações de emoções sociais. Por este motivo, aquilo que seria uma expressão social natural de tristeza, por exemplo, pode ser interpretada como de alegria.

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada nesse trabalho pode ser considerada como descritiva e analítica, pois se propôs, respectivamente, a apresentar dados de evasão escolar e investigar os motivos alegados sobre suas possíveis correlações.

Tomou como referências, um estudo das perdas discentes das suas unidades escolares realizado no ano de 2012 pela Supervisão Regional de Marília, cujo objetivo principal era organizar estratégias que auxiliassem as Unidades Escolares a monitorar as perdas discentes e, a partir de aí propor melhoria das práticas de gestão

pedagógica e administrativa nas escolas; foram utilizados também dados sobre evasão e comportamentos dos alunos da Etec Amim Jundi, unidade pertencente à regional de Marília.

## ESTUDO DE CASO

No ano de 2012, a supervisão escolar da região de Marília realizou um projeto de estudo das perdas discentes das suas unidades escolares. O projeto teve como principal objetivo organizar estratégias que auxiliassem as Unidades Escolares a monitorar as perdas discentes e, a partir de aí propor melhoria das práticas de gestão pedagógica e administrativa nas escolas.

Embora os resultados levantados não indicarem perdas relacionadas a problemas de relacionamento interpessoais ocorre que, muitas vezes, o fato é detectado apenas quando o discente é entrevistado pelo Orientador Educacional após o preenchimento da ficha de justificativa de trancamento de curso. Nessas ocasiões, quando ouvidos pessoalmente, os problemas de transtornos de personalidade são citados.

O papel do Orientador Educacional é de fundamental importância, uma vez que ele é o agente mediador dos discentes. Sua função psicopedagógica é o elo de ligação no processo ensino aprendizagem do discentes com problemas de transtornos de personalidade já que, na maioria dos casos, o professor não reconhece o quadro como clínico (com frequência consideram os desajustamentos como desinteresse, falta de aptidão e ou até mesmo levam para o lado pessoal).

Com o intuito de verificar se existe relação entre os problemas de relacionamento interpessoal e casos de evasão, foi realizada uma pesquisa entre 65 alunos da Etec Amim Jundi. Eles foram questionados se já haviam cursado algum outro curso, se já haviam se evadido de algum outro curso ou se já tiveram algum problema de relacionamento interpessoal nos cursos. Os dados da pesquisa podem ser observados no gráfico a seguir:

**CURSOU E OU CURSA ENSINO TÉCNICO?** (65 respostas)

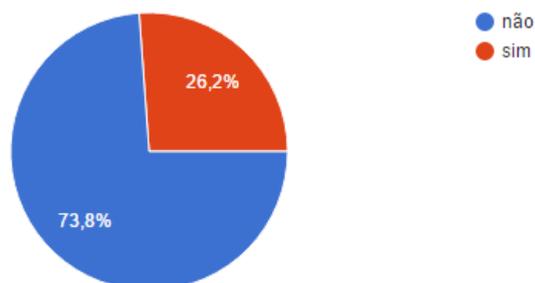


**Figura 2:** gráfico da pesquisa realizada na ETEC Amim Jundi

**Fonte:** própria

Dos 36,9% de alunos que se evadiram de alguns dos cursos oferecidos pela unidade 26,2% tiveram problema de relacionamento interpessoal.

**TIVE PROBLEMAS DE RELACIONAMENTO INTERPESSOAL.** (65 respostas)

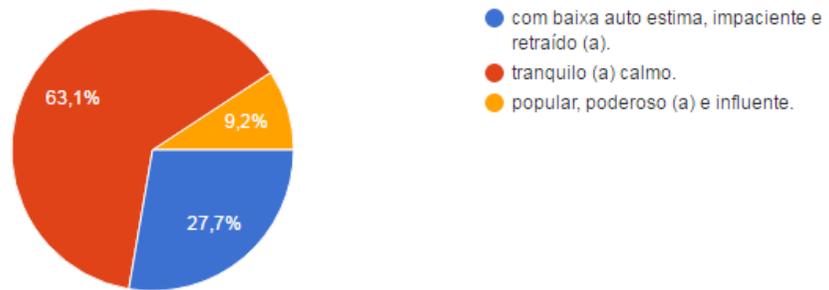


**Figura 3:** gráfico da pesquisa realizada na ETEC Amim Jundi

**Fonte:** própria

Na mesma pesquisa, os discentes foram questionados sobre suas características comportamentais. E os resultados podem ser verificados no gráfico a seguir:

### COMO VOCÊ SE SENTE A MAIOR PARTE DO TEMPO: (65 respostas)



**Figura 4:** gráfico da pesquisa realizada na ETEC Amim Jundi

**Fonte:** própria

Desta forma, é possível perceber que 27,7% se considera triste, tímido e inseguro, sendo dessa forma “presas” fáceis para os 9,2% poderosos e influentes que na sua grande maioria apresentam comportamentos semelhantes aos portadores de transtornos de personalidade antissocial, também existe uma grande relação entre o número de alunos que iniciaram algum curso e não concluíram com o percentual de alunos que apresentam perfil comportamental mais submisso.

## CONCLUSÃO

Os transtornos de personalidade antissociais estão relacionados a importantes disfunções cerebrais. Estas decorrentes de natureza cerebrais/biológicas ou traumas neurológicos, predisposição genética e traumas sócios psicológicos.

Por meio da pesquisa realizada, foi possível perceber uma grande relação entre a evasão e os problemas de relacionamento interpessoal ocasionado pelos transtornos de personalidade antissociais. Desta forma, é necessário um cuidado especial por parte de toda a equipe pedagógica e docente no sentido de detectar os problemas antes que os mesmos tomem uma proporção maior, uma vez que a prevenção, identificação precoce do problema e o acompanhamento individual daqueles que estão em situação de risco podem reverter o quadro.

O resultado será motivo de ações para o ano de 2017 no projeto de Orientação Pedagógica da Etec Amim Jundi, no sentido de oferecer aos discentes com esse tipo de transtorno condições de reconhecerem o problema e buscarem ajuda psicológica.

Também será necessário capacitar os profissionais da educação para que os mesmos sejam capazes de não só detectar, mas mudar o olhar para com esses alunos com esses tipos de transtornos, propiciando uma melhoria nos aspectos socioemocionais e contribuindo para diminuição de perdas durante o processo ensino aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Walter de Oliveira; **A construção da mente: neurociência e espiritualidade**; 1ª ed.; Araras; IDE; 2016.

ANZOLIN, Ricardo Maximo; KRELING, Wagner Luiz; **Análise das causas de evasão escolar nos cursos de aprendizagem industrial de uma unidade de educação profissional do Senai/SC no ano de 2012**; E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial, Florianópolis, n. Especial Educação, p. 73-90, 2013.

COSENZA, Ramon M.; **Neurociência e Educação - Como o Cérebro Aprende**. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/104%20f%C3%B3rum.pdf>> Acesso em: 15 set. 2016.

GEEKIE; **Evasão escolar as principais causas e como evitar**. Disponível em <<http://info.geekie.com.br/evasao-escolar-as-principais-causas-e-como-evitar/>> Acesso em: 12 dez. 2016.

Houzel, Suzana Herculano; **O Cérebro em Transformação**. Disponível em: <<http://limpiamas.eu/355/o-c-rebro-em-houzel-suzana-herculano-id84847.pdf>> Acesso em: 15 set. 2016.

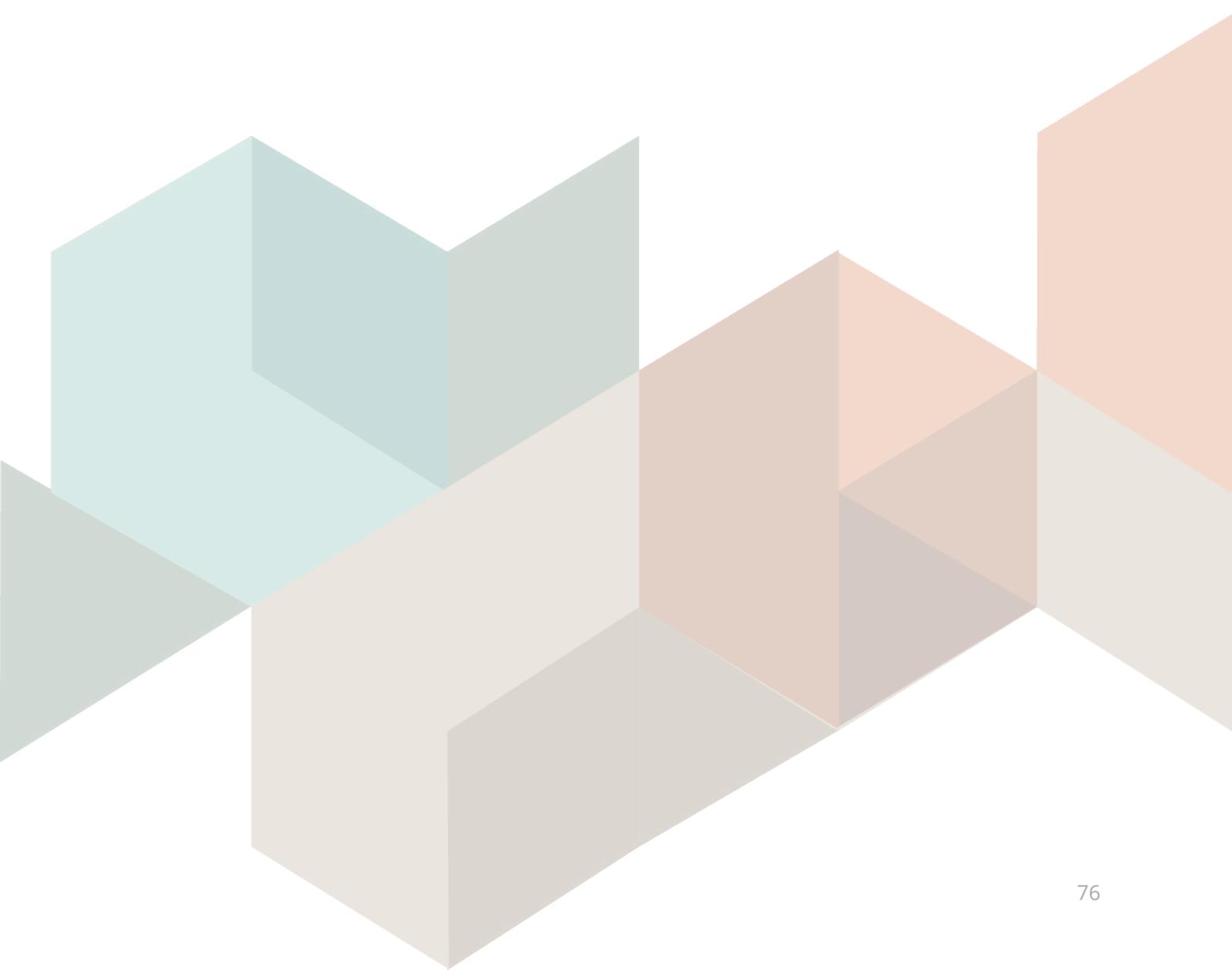
JOAQUIM, Natália Conceição; OLIVEIRA, Tharissa Martins de; **Psicopatia e Sociopatia Na teoria Comportamental**. Disponível em <[http://fae.br/2009/Psicologia\\_literaturas/Psicopatia\\_e\\_Sociopatia.pdf](http://fae.br/2009/Psicologia_literaturas/Psicopatia_e_Sociopatia.pdf)> Acesso em: 29 set. 2016.

DSM-5; **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno5 DSM-5** / [American Psychiatric Association, tradução . Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. - e . Porto Alegre: Artmed, 2014.

MECLER, Katia; **Psicopatas do cotidiano; como reconhecer, como se proteger**; 1ª ed.; Rio de Janeiro; Casa da palavra, 2015.

RELVAS, Marta Pires; **Neurociência e Transtornos de Aprendizagem**; Disponível em <<http://limpiamas.eu/329/neuroci-ncia-e-id83877.pdf>> Acesso em: 15 set. 2016.

SOARES, Maurício da Silveira; **A cognição social e suas funcionalidades neurológicas nas condutas antissociais**. Disponível em <<https://goo.gl/kLQNqb>> Acesso em: 29 nov. 2016.



# A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E SEUS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Elizangela dos Santos Ribeiro

[elizangela.ribeiro3@etec.sp.gov.br](mailto:elizangela.ribeiro3@etec.sp.gov.br)

Professora na Etec Alberto Santos Dumont, Guarujá, Centro Paula Souza. Orientada pela professora Dra. Lucilene Santos Silva Fonseca.

**RESUMO:** A era digital é marcada por várias facilidades tecnológicas que são oferecidas e disseminadas inclusive nas escolas. Diante dessas ferramentas e aplicativos de apoio surge também a necessidade de aceitação e adaptação. É nesse contexto que a educação profissional busca o capital intelectual, formado em parte nas escolas, e que é um elemento muito cobiçado nas empresas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociedade do Conhecimento; Educação Profissional; Tecnologia; Capital Intelectual.

**ABSTRACT:** *The digital era is marked by various technological facilities that are offered and disseminated even in schools. In the face of these supporting tools and applications there is also the need for acceptance and adaptation. It is in this context that professional education seeks intellectual capital, formed partly in schools, and which is a very coveted element in companies.*

**KEYWORDS:** *Knowledge society; Professional education; Technology; Intellectual capital.*

## INTRODUÇÃO

As novas tecnologias da informação e comunicação vêm tornando a vida de milhões de pessoas cada vez mais conectada através de ferramentas tecnológicas que agregam vantagens competitivas para as empresas.

O objetivo principal deste artigo é mostrar quais os possíveis desafios para a educação profissional e suas principais características e como a educação pode acompanhar essas bruscas mudanças.

Considerando o cenário globalizado da atual somado às novas tecnologias de informação e comunicação, as empresas estão em constante processo de busca de inovações que aumentem as suas oportunidades nos negócios. E é neste contexto que o educador assume um novo papel dentro das escolas que é o de tornar o alunado mais apto e mais qualificado.

Agora, o profissional de nível técnico, além de possuir todas as competências de suas grades curriculares, também precisa ter um forte embasamento de formação geral, que privilegie maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, empreendedorismo e visão voltada para resolução de problemas (CNE, 1999, apud MENINO, 2014, p. 109). A educação, por sua vez, precisa se adaptar à essas mudanças e criar um paralelo às novas tecnologias, conhecendo o perfil do educando do século XXI e avançar com esta evolução.

O artigo problematiza a necessidade de conhecer e explorar sobre as inovações tecnológicas e de como utilizá-las a favor do educador sem infringir a cultura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Temos como fundamentação teórica autores de grande importância, podendo citar Dowbor (2011), Drucker (2002) e Menino (2014) que relatam a importância da educação acompanhar as mudanças ocorridas no mundo globalizado e informatizado. Isso, pois em relação ao mercado de negócios, a competitividade e os domínios da informação e da tecnologia deixaram de ser um diferencial e se tornaram um fator fundamental para a sobrevivência de qualquer empresa.

A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo será a pesquisa em materiais bibliográficos apresentando as teorias gerais e específicas sobre o tema abordado, criando assim uma base teórica para o entendimento do estudo aqui exposto.

## SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

“O conhecimento é a matéria-prima da educação, e está se tornando o recurso estratégico do desenvolvimento moderno” (DOWBOR, 2011, p. 12), desta forma, as tecnologias de informação e comunicação estão disponíveis para a maioria da população, sem distinção de classe social.

Aliados às mudanças comportamentais e econômicas, que são advindas da Revolução Industrial, há também a evolução da indústria 4.0 que a passos largos aumenta a conectividade das máquinas e os seres humanos.

## TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Ou seja, a educação é articuladora e mantenedora dos espaços do conhecimento. Em contrapartida à tantas evoluções tecnológicas e ameaças revolucionárias, temos a Educação 3.0, que propõe uma nova forma de pensar e agir nas salas de aula.

Muitas são as competências e habilidades exigidas para as vagas de trabalho atualmente, dentre elas a exigência de trabalho em equipe, intraempreendedorismo, e capacidade de mediar conflitos e resolver problemas. À mesma linha deve passar a educação, os discentes precisam desenvolver estas capacidades não só cognitivas, mas também sociais à medida que são preparados para o trabalho profissional.

O incentivo para esse passo adiante no processo da automatização dos processos advindos dos avanços tecnológicos no mercado de trabalho e que chegam nas escolas está presente também através da valorização docente, cujo papel se dá no desenvolvimento profissional.

## USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

O avanço tecnológico é oriundo de pessoas, e que todo o seu conhecimento processado é produzido em parte nas escolas, portanto o professor como todo profissional, necessita de desenvolvimento profissional, e tende a buscar novas alternativas de desenvolver suas funções, se reinventar, ou criar oportunidades para

alcançar seus objetivos finais na construção de novos conhecimentos caso contrário torna-se obsoleto, ou muito tradicional.

O processo de ensino-aprendizagem precisa ser repensado, na modalidade jovens e adultos principalmente por conta das mudanças nas gerações X, Y e Z, pois a era digital exige um ensino diferente, como por exemplo o ensino híbrido no que concerne em práticas de tarefas aliadas às tecnologias, o que faz do estudante como agente do conhecimento.

Há diferentes linhas de pesquisa sobre o ensino híbrido, mas o mais importante são as diferentes formas de trabalho que se completam para ampliar a aprendizagem, e ainda a inovação com os recursos disponíveis em sala de aula, porém com o uso de ferramentas digitais, existem novas possibilidades.

Metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema (BASTOS, 2006). Depende do próprio aluno, e o professor atua para que o estudante seja estimulado a atingir um objetivo e decidir por ele mesmo.

Alguns exemplos desses processos segundo Morán (2015):

- Aprendizagem Baseada em Problemas – Problem Based Learning – PBL
- Aprendizagem Baseada em Projetos – Project Based Learning - ABP
- Aprendizagem Baseada em Games - Game Based Learning - GBL
- Aprendizagem Baseada em Times – Team Based Learning – TBL
- Aprendizado por Pares - Peer Instruction - PI
- JUST-IN-TIME TEACHING (JITT)
- Design Thinking
- Simulações
- WAC – Writing Across the Curriculum (escrita por meio das disciplinas)
- Study Case (estudo de caso).

Estas técnicas utilizadas no ensino não fazem da tecnologia um abismo para separar as pessoas, ao contrário, estimulam e facilitam a integração e interação cada vez mais na capacidade de busca de ideias e soluções nas situações cotidianas.

O papel do professor além de mediador e facilitador, deve também ser de orientador com propósitos educativos mediante das facilidades dos recursos digitais, visto que a tecnologia digital faz do uso muito mais para a comunicação e entretenimento.

Para tal, o professor precisa conhecer seu público, mapear as dificuldades, os saberes e experiências já vividas, a realidade e o meio em que está inserido seu alunado, e se realmente o acesso às informações é livre e fácil, pois viver numa era digital não significa que todos o possuem.

Muitas são as competências e habilidades exigidas para as vagas de trabalho atualmente, dentre elas a exigência de trabalho em equipe, intraempreendedorismo, e capacidade de mediar conflitos e resolver problemas.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante de tantas opções de tecnologias digitais e ferramentas tecnológicas para o ensino, o professor precisa buscar a melhor forma para a facilitação no processo de ensino aprendizagem. Não basta apenas tê-las ao seu alcance, mas sim saber articular o conhecimento através delas, e levar o discente na construção e desenvolvimento das competências, habilidades e aptidões, ou seja, saber e saber fazer.

Do mesmo modo, Antunes (2002, apud MENINO, 2014, p. 86) afirma que “a escola pode – e deve – despertar as inteligências, mas competências precisam ser construídas”, assim o conhecimento é gerado passo a passo, e sendo articulado através dos dados e informações organizadas e bem estruturadas para que haja um domínio profundo.

Enfim, o aluno 3.0, espera encontrar uma escola que ofereça a possibilidades que ele aprenda em parceria com o professor, pois o professor já não é mais o único detentor do conhecimento, e esta relação torna-se horizontal, e de troca: o professor na orientação com sua trajetória de experiências e conhecimentos, em outros momentos o aluno apresenta inovações. (SASSAKI, 2017, p. 29).

## REFERÊNCIAS

BASTOS, C. C. Metodologias Ativas. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 20 set. 2017.

DOWBOR, L. Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação. 5. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DRUCKER, P. F. A administração na próxima sociedade. São Paulo, SP: Nobel, 2002.

MENINO, S.E. Educação Profissional e Tecnológica na Sociedade do Conhecimento. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

MONTEIRO, S. Indústria 4.0: Como Redesenhar um novo futuro. Revista Conjuntura Econômica, Rio de Janeiro, Volume 70, N. 04, p.36-43, abril, 2016.

MORÁN, José. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. Disponível em: <<http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

RODRIGUES, V. S. Capital Intelectual e sua importância para as organizações. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/capital-intelectual-e-sua-importancia-para-as-organizacoes/27681/>>. Acesso em: 18 set. 2017.

SASSAKI, P. Educação 3.0 - Uma proposta pedagógica para a Educação. Disponível em: <[https://cdn2.hubspot.net/hubfs/452073/content\\_offers/Ebook%20\\_%20Educa%C3%A7%C3%A3o%203.0\\_Uma%20proposta%20pedag%C3%B3gica%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf?submissionGuid=e4a13855-07f4-455b-8992-c4313ab0f192](https://cdn2.hubspot.net/hubfs/452073/content_offers/Ebook%20_%20Educa%C3%A7%C3%A3o%203.0_Uma%20proposta%20pedag%C3%B3gica%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf?submissionGuid=e4a13855-07f4-455b-8992-c4313ab0f192)>. Acesso em: 20 set. 2017.

# PROJETOS INTERDISCIPLINARES COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO TÉCNICO – PERSPECTIVAS E ESTUDO DE CASO

Evandro Moraes

[evandro.moraes13@etec.sp.gov.br](mailto:evandro.moraes13@etec.sp.gov.br)

Professores da Etec Antonio Devisate, Centro Paula Souza, Marília.

**RESUMO:** A educação profissional de ensino técnico e tecnológico tem sofrido inúmeras transformações nas últimas décadas. Inserida neste contexto está a educação de jovens e adultos. Através deste perfil educacional, a escola deve encontrar meios de aproximar o aluno do mundo do trabalho possibilitando ao futuro profissional a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes na busca de soluções. Este artigo visa uma reflexão acerca dos projetos interdisciplinares como ferramenta de aprendizagem abordando um caso de sucesso em uma unidade escolar do Centro Paula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projetos interdisciplinares; exercício profissional; ensino técnico e tecnológico.

**ABSTRACT:** *The professional technical and technological education has undergone many transformations in recent decades. Inserted in this context is the education of young people and adults. Through this educational profile, the school must find ways to bring the student closer to the world of work, enabling the future professional to mobilize knowledge, skills and attitudes in the search for solutions. This article aims at a reflection about the interdisciplinary projects as a learning tool approaching a case of success in a school unit of the Centro Paula Souza.*

**KEYWORDS:** *Interdisciplinary projects; Professional practice; Technical and technological education.*

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional.

O professor que se propõe a trabalhar com adultos deve refletir criticamente sobre sua prática. Sua avaliação diagnóstica acertada é ferramenta primordial para que a eficácia do que se pretende surta os efeitos desejados.

Esse professor tem que ampliar suas reflexões sobre o ensinar, pensando sobre sua prática como um todo, pois precisa resgatar junto aos alunos suas histórias de vida, seus conhecimentos prévios, evidenciados por Auzubel, pesquisador norte-americano e pai do conceito de aprendizagem significativa, acerca do desenvolvimento intelectual, pouco valorizado no mundo letrado e escolar.

O fato que justifica esse trabalho são as bases onde a educação do ensino técnico e tecnológico de jovens e adultos está pautada, considerando o contexto de uma sociedade em que a globalização é latente na sociedade contemporânea, o que faz com que altos índices de desemprego assolem a população carente de qualificação profissional.

Como objetivos específicos, a pesquisa pretende dar respostas ou aos seguintes questionamentos: Quais são as raízes educacionais em que está pautado o ensino técnico de jovens e adultos da atualidade? Quais são as perspectivas que a educação de jovens e adultos deve traçar para alcançar objetivos satisfatórios? Como os projetos interdisciplinares podem ajudar?

Como objetivos gerais serão abordadas questões como políticas públicas voltadas à EJA, filosofia da educação, educação inclusiva, mudança de paradigmas educacionais, globalização, perfil profissional do trabalhador do século XXI e interdisciplinaridade.

O tipo de pesquisa escolhido é basicamente a pesquisa qualitativa, dentro dessa perspectiva abordar-se-á a pesquisa explicativa. Também trabalhar-se-á a pesquisa bibliográfica, culminando em num estudo de caso.

Assim sendo, é necessário aproximar a escolarização à realidade concreta do mundo do trabalho, não no sentido de antecipar propostas profissionalizantes, mas no de contemplar no currículo o cotidiano das práticas de trabalho e emprego a que são submetidos à maioria dos alunos que frequentam classes de EJA.

## MUDANÇAS DE PARADIGMAS EDUCACIONAIS

Desde os primórdios a educação de jovens e adultos no Brasil não teve suas bases pautadas na criação de autonomia por parte dos aprendizes. A aprendizagem autônoma permite ao aluno aprender melhor e buscar maior aprofundamento nos assuntos de seu interesse, contribui para enriquecer os seus conhecimentos e o faz ser independente do professor, fazendo-o buscar formas alternativas para seu conhecimento.

Tais competências são fundamentais para o mercado de trabalho, o qual exige de seus colaboradores características que os possibilitem serem auto-gestores do seu desempenho e desenvolvimento. Nessa perspectiva, não basta ser detentor de informação, é importante saber o que fazer com ela.

A competência é o conjunto de atitudes, aptidões, capacidades, habilidades e conhecimentos que habilitam o sujeito a realizar tarefas. Para ser competente é preciso saber-conhecer, saber-fazer, saber-conviver e saber-ser. O aluno é preciso estar convencido da utilidade e vantagens dos procedimentos de aprendizagem autônoma e querer aplicá-los.

De alguma forma, é necessário suprir essa carência pedagógica que alunos de décadas passadas tem de desenvolver autonomia e competências que os façam ser interessantes ao mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que as escolas possam mudar seu paradigma onde o professor é o distribuidor de conhecimento para aquele que colabora na construção do mesmo. A aprendizagem autônoma é o objetivo da educação atual cujo foco é o aluno.

O professor tem que ampliar suas reflexões sobre o ensinar, pensando sobre sua prática como um todo, pois precisa resgatar junto aos alunos suas histórias de vida.

## FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação tornou-se base para a capacitação de mão de obra das indústrias. O educador deve ter clara as influências que as relações políticas, socioeconômicas e culturais exercem no processo educativo. A educação escolar está condicionada a ideologias e interesses de grupos ou classes sociais. Com a redemocratização do Brasil pós ditadura, novos referenciais teóricos produzidos por atores sociais comprometidos com a ampliação dos direitos sociais e políticos surgiram, facilitando o acesso a educação, porém com um ensino tradicional que com pouco ou nenhum efeito qualitativo relevante.

O papel da escola, o conteúdo de ensino, o relacionamento professor-aluno, pressupostos de atividade e as manifestações da prática escolar variam conforme as tendências\tipos de abordagem. Qual é a mais correta? A que melhor corresponde as expectativas do aluno e da sociedade e apresenta o melhor produto\resultado. O currículo de Educação deve se orientar em torno do produto, dos resultados esperados da aprendizagem, e não do processo, das teorias e métodos. Novos desafios para uma educação inclusiva dos verdadeiros atores sociais participativos em consonância com a atual realidade cuja reconstrução de saberes se faz necessária.

## DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ATRAVÉS DE SITUAÇÕES-PROBLEMA

As situações-problema no contexto educacional podem corresponder a uma situação real que foi vivenciada por uma parcela de indivíduos. A existência de um problema implica na tomada de consciência da situação e da busca de conhecimentos para propor soluções. Tal iniciativa incute no aluno o senso de discernimento instigando sua autonomia.

Entendendo a necessidade do mundo globalizando, onde a pró-atividade é um valor tão requerido pelo mercado de trabalho atual, faz-se necessário pensar meios educacionais que valorizem, instiguem e capacitem o educando.

## PROJETOS INTERDISCIPLINARES COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Em sua origem, o termo projeto vem do latim *projectu*, e seu significado é lançar uma ideia para frente. A interdisciplinaridade envolve o engajamento e a interação conjunta dos docentes, trabalhando as disciplinas do currículo escolar no contexto da realidade. Assim sendo, o projeto interdisciplinar envolve docentes e discentes e pressupõe uma postura metodológica para compreender o ensino, a temática, o problema e a solução. Além disso, favorece o diálogo entre os componentes curriculares na perspectiva de contribuir para uma aprendizagem mais significativa e para a construção da autonomia intelectual dos estudantes através da conjugação do ensino com a pesquisa, assim como da unidade teoria-prática.

A criação de um projeto de caráter interdisciplinar é de suma importância para o aprendizado do aluno contemporâneo. A metodologia de projetos possibilita o desenvolvimento de conhecimentos, pela integração de disciplinas do currículo, a partir de um tema escolhido para a qual deverão ser propostos diversas alternativas e atividades a partir da análise contextual do assunto do projeto. Assim, o educando desenvolve sua autonomia, aprende de modo prático e lida com aquilo que lhe será corriqueiro em seu cotidiano no âmbito do trabalho: a resolução de problemas.

### RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTUDO DE CASO

O estudo de caso em questão foi desenvolvido no segundo semestre de 2015 pelo docente Evandro Moraes, professor do curso técnico em logística em duas unidades de ensino do Centro Paula Souza: Etec Jaraguá, situada no município de São Paulo e Etec Vasco Antônio Venchiarutti, situada no município de Jundiáí.

Ao lecionar a mesma disciplina – Movimentação, Expedição e Distribuição de Materiais, surgiu então a ideia de um projeto interdisciplinar que pudesse contemplar uma integração entre as duas unidades, ao mesmo tempo que pudesse abordar conceitos da disciplina de custos financeiros e orçamentários. Ambas as salas tinham um número equivalente de alunos: 35 na Etec Jaraguá e 32 na Etec Vasco Antonio Venchiaruti e a faixa etária bastante heterogênea: público entre 16 e 65 anos.

## DETALHES DO PROJETO

Durante o semestre os alunos, divididos em grupos de 3 a 4 pessoas, aplicaram os conceitos aprendidos como: custos envolvidos, layout, equipamentos de movimentação e armazenagem, etc. em um projeto de layout simulando uma empresa fictícia. Depois de aprendidos os conceitos nas respectivas matérias cada projeto foi submetido a uma análise por parte do professor e dos alunos, simulando uma feira de investidores, onde foram propostas melhorias. Dois meses se passaram e, após as melhorias serem realizadas, os projetos foram transformados em maquetes, onde posteriormente foram apresentados e analisados como uma forma interativa de avaliação. Como o docente ministra esta aula nas duas Etecs, foi proposto para cada unidade visitar, conhecer e interagir com os projetos da outra, o que foi muito bem-vindo e aceito por parte de ambas.

## QUANTO AO TRABALHO

Assim como procedeu-se no meio do semestre com a simulação da rodada de negócios, da mesma forma aconteceu neste segundo momento. Os grupos tiveram a possibilidade de adequar seus projetos de acordo com os pontos fracos evidenciados na ocasião e agora deviam estar prontos para defenderem seu projeto de forma bastante segura.

A avaliação de cada grupo do projeto da Etec Jaraguá foi feita por um grupo da Etec Vasco Antonio Venchiaruti e vice-versa. O professor já não interferiu na condução das perguntas ou apontamento de pontos falhos, pois não houve necessidade.



Figura 1: Exemplo de Maquete de um Armazém

Fonte: Do Próprio Autor

O grupo que teve seu projeto aceito pelos avaliadores e foi considerado bom para investimento automaticamente recebeu MB de conceito, ficando isento de fazer a avaliação final. O grupo que não recebeu investimento dos avaliadores foram avaliados pelo professor, podendo fazer a avaliação final posteriormente, se conveniente fosse.

O grupo a se apresentar teve, no máximo, 3 minutos para falar sobre a empresa. O grupo avaliador devia fazer, no mínimo 3 perguntas e, no máximo, 4 sobre aquele projeto. Após obterem as respostas, que deviam ser breves, tiveram 2 minutos para se reunirem e discutirem se deviam ou não investir naquela planta que lhes foi apresentada, dando posteriormente seu parecer e explicando os motivos que os levaram ou não a investirem.

## QUANTO AO PLANEJAMENTO

Tais ações foram planejadas com as antecedências cabíveis, já que a proposta foi feita aos alunos no início do semestre, os coordenadores pedagógicos e de curso de ambas as unidades escolares consultados com bastante antecedência e todas as formalidades como a reservas de salas para confecção de maquetes, foi respeitado, bem como o preenchimento de autorização para alunos menores de idade para que uma unidade escolar pudesse visitar a outra, solicitado em e-mails anteriores aos coordenadores de curso. Os próprios alunos custearam o transporte de uma unidade escolar à outra, ficando eles próprios responsáveis por orçarem, contratarem e administrarem o fretamento do transporte por meio de 2 vans.



Figura 2: Apresentação dos Projetos

Fonte: Do Próprio Autor

## CONCLUSÃO

Segundo Auzubel a aprendizagem é um processo que envolve interação, considerando sempre um conhecimento prévio do assunto. Esta aprendizagem ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes, ou seja, quando o aluno encontra sentido naquilo que ouve. Assim sendo, o uso de ferramentas variadas, ao invés de um único método, utilizado pela escola conservadora, que era o da aula meramente expositiva, composta por giz, lousa, caderno, já não cabe mais nos padrões atuais; métodos de aula diversificados e métodos de avaliação se fazem necessário. A sala de aula é o lugar favorito para que esse desempenho pedagógico aconteça. Desmistificar a visão da escola tradicional de “ciência pronta e acabada”, introduzindo a pesquisa científica na sala de aula, para desenvolver uma visão de produção do conhecimento pela humanidade, como uma construção coletiva e não fragmentada é essencial neste sentido.

De acordo com Cristina C Rubega em seu artigo intitulado Do Aprender a Ensinar, do Ensinar a Aprender e do Aprender a Aprender, “Quando falamos em Educação Profissional devemos ter em mente que o processo formativo deve ser diferente da escola propedêutica. A educação profissional pode preparar o aluno para a continuidade de estudos, mas principalmente, deve prepará-lo para o ingresso no mundo do trabalho, assumindo funções e responsabilidades concernentes à profissão escolhida”. Fazer com que ele enxergue no mercado de trabalho a prática que ele aprende na teoria enquanto aluno é essencial. Exercer a orientação para a análise de conceitos, de asserções, de sistemas de crenças vinculados às comunidades científicas. Estimular a reflexão e tomada de decisões, tanto pessoais como coletivas, com senso crítico e fundamentadas teoricamente faz com que esse aluno tenha domínio dos conceitos e os traduza em práticas assertivas no ambiente de trabalho.

Conclui-se que a experiência de docente descrita traz a diversidade de metodologias e ferramentas que contribuem para o aprendizado do docente enquanto futuro profissional, bem como traz também aprendizado ao docente, que compreende que o fenômeno de uma educação baseada em várias técnicas e embasadas em vários conceitos de educadores traz excelentes resultados. Neste contexto o professor passa a ser não o detentor de conhecimento, mas um mediador. O aluno se sente motivado pelo progresso que constrói e ambos se realizam naquilo que se propõem a fazer.

Faz-se necessário aproximar a escolarização à realidade concreta do mundo do trabalho. É certo que os educandos do ensino profissional precisam se qualificar, porém, a escola precisa construir uma prática pedagógica que visa à formação desses educandos para além da qualificação, partindo de uma discussão mais ampla. É possível construir novas maneiras de se fazer a Educação de Jovens e Adultos com o intuito de articular conteúdo escolar com a prática social. É possível promover uma educação que articule escola e trabalho, partindo do anseio e necessidades do sujeito. Mais do que possível, é necessário. O mundo globalizado, permeado de dinamismo e inovação, espera por isso.

## REFERÊNCIAS

BELEZIA, Eva Chow. Metodologia de ensino. In: Formação pedagógica para docentes da educação profissional: programa especial de formação pedagógica. São Paulo: Centro Paula Souza/ Fundação de Apoio à Tecnologia, 2007.

COSTA, G. Clarice. Desafios da EJA em face das transformações do trabalho. Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras/PB, v. 3, n. 6, p. 90-103, Jul.-Dez., 2013

ELALI, Gleice Azambuja; PELUSO, Marília Luiza. Interdisciplinaridade. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. Temas Básicos em Psicologia Ambiental. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. p. 227-238.

EVANGELISTA, I.A.S.; COLARES, M.L.I.; FERREIRA, M.A.V. Projetos Educativos Interdisciplinares na Prática Docente. Piauí: UFPI, 2009.

KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; TAROUCO, Liane Margarida R. ; BEHAR, PATRICIA Alejandra. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. - CINTED-UFRGS. Porto Alegre, RS. 2009. Localizado em : <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13912/7819>>. Acesso em 19 set. 2017.

MENINO, Sergio. Educação profissional e tecnológica na sociedade do conhecimento. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

MOURA, D. H.; Henrique, A. L S. PROEJA: Entre Desafios E Possibilidades. Revista HOLOS, Ano 28, Vol 2, mai.2012.

MUSSI, Monica Cristina. Projetos de Trabalho em Sala de aula parte 1. In: Formação pedagógica de docentes da educação profissional: programa especial de formação pedagógica. São Paulo: Centro Paula Souza. 2015. Disponível em: <[http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/FP\\_2015/pdf/d1/aula07/FOP\\_d01\\_a07\\_t02.pdf](http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/FP_2015/pdf/d1/aula07/FOP_d01_a07_t02.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2016.

MUSSI, MONICA CRISTINA. Projetos de Trabalho em Sala de aula parte 2. In: Formação pedagógica de docentes da educação profissional: programa especial de formação pedagógica. São Paulo: Centro Paula Souza. 2015. Disponível em: <[http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/FP\\_2015/pdf/d1/aula08/FOP\\_d01\\_a08\\_t04.pdf](http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/FP_2015/pdf/d1/aula08/FOP_d01_a08_t04.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2016.

PETEROSI, G. helena. Subsidios ao estudo da educação profissional e tecnológica. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

RUBEGA, CRISTINA C. C. Do aprender a ensinar, do ensinar a aprender e do aprender a aprender. Texto de Apoio In: Formação pedagógica de docentes da educação profissional: programa especial de formação pedagógica. São Paulo: Centro Paula Souza. 2015. Disponível em: <[http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d5/aula02/FOP\\_d05\\_a02\\_t01.pdf](http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d5/aula02/FOP_d05_a02_t01.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2016.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro. Educação a distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem. Abr. 2004. Localizado em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/012-TC-A2.htm>>. Acesso em 18 set. 2017.

STRELHOW, B. Thyeles. Breve História Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Revista HISTEDBR On-line, Campinas/SP, n.38, p. 49-59, jun de 2010.

# PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NO ESNISO DE ENFERMAGEM

Fabiano Fernandes de Oliveira

[fabianojhs@yahoo.com.br](mailto:fabianojhs@yahoo.com.br)

Enfermeiro pelo Centro Universitário Teresa D'Ávila – UNIFATEA, Pedagogo pela Faculdade de Ciências Humanas de Cruzeiro – FACIC, Especialista em Enfermagem em Cuidado Pré-Natal pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP e em Docência para o Ensino de Enfermagem pela Faculdade de Carapicuíba - FALC. Professor na Etec Profº Marcos Uchôas dos Santos Penchel, Cachoeira Paulista, Centro Paula Souza.

**RESUMO:** O portfólio é uma estratégia pedagógica extremamente favorável que se caracteriza pela composição de um conjunto de experiência para a área de educação e alfabetização de jovens e adultos. Este artigo foi realizado a partir de uma pesquisa de caráter bibliográfico desenvolvida com base em material já elaborado. Assim, reflete-se que o portfólio permite que o discente possa entrar em contato com as ferramentas que estimulam a construção de uma aprendizagem significativa, já que o aluno pode garantir o contato com um instrumento pedagógico de caráter crítico-criativo e prazeroso.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas de ensino-aprendizagem; Formação; Portfólio; Avaliação do Ensino; Alfabetização de Jovens e Adultos.

**ABSTRACT:** *The portfolio is an extremely favorable pedagogical strategy characterized by the composition of a set of experience for an area of education and literacy of young people and adults. This article was elaborated with a research of bibliographical character developed based on material already elaborated. Thus, it is reflected that the portfolio allows to get in touch with the tools that stimulate the construction of a meaningful learning, since the student can guarantee the contact with a pedagogical instrument of critical-creative and pleasant character.*

**KEYWORDS:** *Active teaching-learning methodologies; Formation; Portfolio; Teaching assessment; Youth and adults literacy.*

## INTRODUÇÃO

O portfólio é uma estratégia pedagógica que se caracteriza pela composição de um conjunto sistemático de experiência enriquecedora. Trata-se de um instrumento avaliativo de acompanhamento e uma metodologia de ensino dialógico entre aluno e professor, que possibilita o estudante ativar e potencializar o pensamento e a visão crítica e reflexiva, promovendo oportunidades para estruturar os procedimentos da própria aprendizagem através da documentação e do registro de aulas na forma de diários reflexivos. (REINALDO; GONÇALVES; COSTA, 2012)

Normalmente o termo Portfólio é conhecido como uma espécie de book ou de dossiê com os melhores trabalhos, de profissionais das áreas de arquitetura, comunicação e artes. Na escola o portfólio foi inicialmente usado na educação infantil, no início da década de 1990, nos Estados Unidos, como um instrumento de avaliação com objetivo de registrar a organização dos saberes e de verificar interesses e como se processava a construção do conhecimento do aluno (SÁ, 2008).

A estruturação de um portfólio reúne trabalhos individuais produzidos pelo aluno ao longo da trajetória de estudos relacionados aos temas propostos durante o componente curricular. O portfólio deve congrega não só o que é convencional, enfatizando o que é melhor ou que é “certo”, mas, também, o que “não deu certo” ou está incompleto. (FORTE; COSTA ; PESSOA, 2015)

Este estudo tem como objetivo discutir a potência e a fragilidade da construção do portfólio e a sua utilização como instrumento avaliativo com ênfase na educação de jovens e adultos. Para isso serão feitos os seguintes questionamentos centrais: como os cursos de alfabetização de jovens e adultos, vêm utilizando as práticas pedagógicas, especificamente no quesito avaliação do conhecimento, munindo-se do portfólio como instrumento da avaliação formativa? Quais as potencialidade e fragilidade desse instrumento para professores e alunos?

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico desenvolvida com base em material já elaborado, constituído por artigos científicos acerca do uso do portfólio como metodologia de avaliação para o ensino de jovens e adultos.

Optou-se pela revisão integrativa da literatura, que no entender de Mendes, Silveira e Galvão (2008), trata-se de um instrumento que tem a capacidade de integrar e generalizar achados, tratamentos e configurações na pesquisa científica. Além do fato de que as revisões de literatura são essenciais para proporcionar o desenvolvimento de profissionais, facilitarem a construção de manuais práticos e descobrir, por meio de um conjunto maior de evidências, a razão de considerar muitas estratégias equívocas em várias circunstâncias.

Na busca bibliográfica para a seleção dos artigos, realizada no período de junho a dezembro de 2016, foram utilizados os descritores extraídos do DeCS (Descritores em Ciências da Saúde): Metodologias ativas de ensino-aprendizagem; Formação; Portfólio; Avaliação do Ensino; Alfabetização de Jovens e Adultos; por meio do portal de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), respeitando os limites de publicação entre os anos de 2006 a 2016, nos idiomas de língua português e espanhol. Foram selecionados apenas os artigos disponíveis gratuitamente e na íntegra.

Estabeleceram-se como critérios de inclusão, resumos disponíveis nas bases de dados acima descritas; idioma de publicação em português e espanhol; o período de publicação compreendido entre janeiro de 2006 a dezembro de 2016, completo e eletronicamente no formato artigo com abordagem principal da temática sobre o Portfólio como estratégia de avaliação no ensino-aprendizagem voltado para o ensino de jovens e adultos e o critério de exclusão foram estudos que não estavam disponíveis eletronicamente e livremente na íntegra para consulta, artigos irrelevantes e que não abordaram a temática. Os artigos que se repetem foram contabilizados apenas na primeira vez em que apareceram.

## RESULTADOS

Após a combinação dos descritores nas bases de dados citadas, foram identificadas inicialmente 26 referências. Dentre estas, após seleção por título e resumo condizente com o objetivo deste estudo, foram analisados os artigos na íntegra e foram selecionados e incluídos 10 artigos, excluindo assim 15 artigos, seja por repetição nas bases de dados, seja por não contemplarem os critérios de inclusão previamente determinados.

## DISCUSSÃO: CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS ESTUDOS

Observou-se que a maior parte dos artigos foram publicados nos anos de 2008, 2010 e 2016. E a grande maioria, seis deles estavam relacionados a enfermagem, também foram encontrados artigos relacionados a medicina, serviço de gerenciamento de enfermagem e a equipe multidisciplinar nos níveis de graduação e pós graduação.

Quanto a autoria dos estudos sete foram escritos por enfermeiros dois não descreveu a categoria e sim o departamento e citaram o departamento de nutrição e um ligado ao departamento de medicina. Em relação ao delineamento da pesquisa, cinco estudos são relatos de experiência, três são de caráter qualitativo, uma quali/quantitativa e apenas um estudo teve como metodologia a revisão da literatura.

O portfólio é um instrumento avaliativo e uma metodologia de ensino dialógico que possibilita o estudante ativar e potencializar o pensamento e a visão crítica e reflexiva.

## DISCUSSÃO: O PORTFÓLIO REFLEXIVO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Para Villas Boas (2008, p. 104), “o portfólio pode ser considerado mais um modismo em educação. Conseqüentemente, seu uso pode ser corrompido”. Pode reduzir-se a uma pasta em que se arquivam textos e se fazem registros das aulas. É importante destacar que na falta de objetivos norteadores, os portfólios podem tornar-se meras pastas com trabalhos dos alunos, situação esta que deve ser evitada.

A expectativa produzida pelo uso do portfólio quer precisamente transformar o momento da avaliação em etapa de aprendizagem, de caráter formativo, na qual se avalia o progresso do estudante, comparando-se suas produções e examinando o progresso adquirido (COTTA, 2013)

Sá-Chaves em 2005 verificou que o portfólio é uma tática que, simultaneamente, promove a aprendizagem e comporta a avaliação da mesma. O importante não é o portfólio em si, mas o que o aluno aprendeu ao criá-lo. Ou seja, o portfólio é um meio para alcançar um fim e não um fim em si mesmo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, reflete-se que o portfólio permite que o discente do curso de alfabetização de jovens e adultos, em processo de formação, possa entrar em contato com as ferramentas e estratégias que estimulam a construção de uma aprendizagem significativa, haja vista que o aluno pode, a partir dessas produções, evidenciar aquilo que foi vivenciado no dia-a-dia e garantir o contato com um instrumento pedagógico de caráter crítico-criativo e prazeroso, aspectos fundamentais para o exercício do futuro profissional.

Todavia, o portfólio apresentou-se como o instrumento promissor e significativo, pois requer uma postura ativa do aluno, a partir das escolhas e tomadas de decisões, o que oferece condições necessárias para desenvolvimento da autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

Utilizar Portfólios como instrumento didático pedagógico é uma tarefa que demanda do professor disponibilidade, tempo e compromisso para que as devolutivas aos discente, caso contrário, o portfólio será apenas um acúmulo de papéis sem sentido para o aluno e também para o professor.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, A. C. O. SOARES, J. R. MAIA, E. R. MACHADO, M. F. A. S. LOPES, M. S.V.  
SAMPAIO, K. J. A.J. O planejar docente: relato sobre o uso de métodos ativos no ensino de enfermagem. Rev enferm UFPE on line., Recife, 10(4):1332-8, abr., 2016. Disponível em: <[http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/view/7685/pdf\\_10002](http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/view/7685/pdf_10002)>. Acesso em: 10 dez. 2016
- COTTA, R.M.M, COSTA, G.D, Mendonça, E.T. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. Ciênc. saúde coletiva. 2013;18(6):1847-56 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n6/35.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2016
- COTTA, R.M.M. SILVA, L.S. LOPES L.L. GOMES, K.O. COTTA, F.M. LUGARINHO, R. MITRE, S. M. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem Ciência & Saúde Coletiva, 17(3):787-796, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a26.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2016

FORTE, F.D.S, COSTA, C.H.M, PESSOA, T.R.R.F, GOMES, A.M.A, FREITAS, C.H.S.M, COIMBRA, L,C, et al. Portfólio como estratégia de avaliação de estudantes de odontologia. Trab educ. saúde. 2015;13(supl. 2):25-38. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v13s2/1981-7746-tes-13-s2-0025.pdf>>. Acesso em: 10 Jun. 2016

FRANÇA, T.E, VANNUCHI M.T.O, GUARIENTE, M.H.D.M. Portfólio reflexivo como instrumento de avaliação da aprendizagem: percepção de residentes de enfermagem. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminabio/article/viewFile/3482/8809>>. Acesso em: 10 de Jun de 2016.

LANA, L. D. BIRNER J. A. Um relato de caso sobre a construção e elaboração do portfólio como metodologia avaliativa de aprendizagem. Rev. Ciência y Enferme ria XXI (3): 101-112, 2015 educação. Disponível em: <[http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v21n3/art\\_09.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v21n3/art_09.pdf)>. Acesso em 7 jul. 2016.

MARIN, M.J.S. et al. Pós-graduação multiprofissional em saúde: resultados de experiências utilizando metodologias ativas Interface - Comunic., Saude, Educ., v.14, n.33, p.331-44, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n33/a08v14n33.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

MENDES, K.D.S.; SILVEIRA, R.C.C.P.; GALVÃO, C.M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, 2008 Out-Dez; 17(4): 758-64 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/18.pdf>>. Acesso em: 7 Jul. 2016.

MIRANDA J.R. Avaliar na Educação de Jovens e Adultos: O Portfólio e as suas possibilidades. Junqueira&Marin Editores Livro 3 - p.001643 Disponível em: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012

OTRENTI, E. ,JODAS, D. A. ,SILVA, L. G. ,AGUILERA T. K. C. , VANNUCHI, M. T. O. Portfólio reflexivo como método de avaliação na residência de gerência de serviços de enfermagem. Semina: Ciências Biológicas e da Saúde, Londrina, v. 32, n. 1, p. 41-46, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminabio/article/viewFile/3482/8809>>. Acesso em: 12 ago. de 2016.

QUADROS, J. S.; COLOMÉ J. S. Metodologias de ensino-aprendizagem na formação do enfermeiro. Rev. Baiana de Enferm, Salvador, v. 30, n. 2, p. 1-10, abr./jun. 2016. Disponível em: <[https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/viewFile/15662/pdf\\_43](https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/viewFile/15662/pdf_43)>.

Acesso em: 17 dez. de 2016.

REINALDO, A. M. S; GONÇALVES, A M, COSTA, A. S. S. M. Portfólio: uma estratégia para ação docente na licenciatura em enfermagem. Rev. de Enf. e Atenção a Saúde UFTM Minas Gerais 2012 p 91 a 97 v 1 nº 1. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/enfer/article/view/294/281>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

SÁ, I. P. Avaliação por portfólio ou “nem só de provas vive a escola”. Didática da Matemática e Prática Pedagógica UERJ /USS . 2008, P 1 -4. Disponível em: <[http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo\\_6/estagio/texto\\_%20avaliacao\\_por\\_portfolio.pdf](http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_6/estagio/texto_%20avaliacao_por_portfolio.pdf)>. Acesso em: 08 dez. 2016.

SÁ-CHAVES, I. Os Portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões sobre o seu uso na humanização dos processos educativos. 2005.

SANTOS, D. A. S. , AGUIAR, M. G. G. O portfólio como instrumento didático: o processo de construção / constituição do “ser professor” Rev. Docência Ens. Sup., v. 6, n. 1, p. 91-112, abr. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rdes/article/download/1423/1468>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SANTOS, F.L. MIOTTO L.B. Portfólio: novas perspectivas para a avaliação escolar. CuidArte Enfermagem , Já/Jun; 4 (1); 21-30, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/JDi7FZ>>. Acesso em: 5 set. 2016.

SILVA, R. F. SÁ-CHAVES, I. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. @INTERFACE COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO v.12, n.27, p.721-34, out./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n27/a04v1227.pdf>>. Acesso em: 5 set 2016.

TANJI S, SILVA C. M S. L. M. D; AS POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PORTFÓLIO REFLEXIVO NA VISÃO DOS ESTUDANTES DE ENFERMAGEM Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v16n3/v16n3a16.pdf>>. Acesso em 5 de set 2016.

TANJI, S.; SILVA, C. M. S. L. M. D. As potencialidades e fragilidades do portfólio reflexivo na visão dos estudantes de enfermagem. Revista de Enfermagem, UERJ, n. 16, v. 3, p. 392-398, jul./set. 2008. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v16n3/v16n3a16.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016

TERRIEN, S. M. N; GUERREIRO, M. G. S; MOREIRA, T. M. M; ALMEIDA, M.I. Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. Rev. Esc. Enferm USP 2010; 44(3):679-86. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v44n3/18.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2016.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Campinas-SP: Papirus, 2004.

# INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA EM UMA ETEC DE SÃO VICENTE: CRIANDO RELEVÂNCIA AO OLHAR DO ALUNO

Francis Akemi Nitto Simões

[francis.simoies@etec.sp.gov.br](mailto:francis.simoies@etec.sp.gov.br)

Bacharel em Odontologia, Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Professora na Etec Dr<sup>a</sup> Ruth Cardoso, Centro Paula Souza, São Vicente (SP). Orientada pela Prof.<sup>a</sup> Ms. Lucilene Santos Silva Fonseca.

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é abordar a interdisciplinaridade aplicada no curso técnico em Informática de uma Etec de São Vicente. Tal abordagem visa promover o interesse, instigar o aluno ao propiciar um ambiente profissional simulado com a realizações de etapas sobre informações concisas e ordenadas, aonde o discente realiza atividades de criação de sites ou softwares. A metodologia aplicada foi estudo de caso e para a realização desta, a proposta foi a observação da interdisciplinaridade utilizada pelos docentes. Os resultados encontrados foram satisfatórios evidenciando a importância da interdisciplinaridade em um curso técnico de informática.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade; Integração; Ambiência Profissional.

**ABSTRACT:** *The purpose of this article is to address the applied interdisciplinarity in the technical course in computing at Etec (Technical School) of São Vicente. This approach aims to promote interest, instigating the student by providing a simulated professional environment with the achievement of steps on concise and orderly information, where the students perform activities of creation of websites or software. The applied methodology was case study and, for the realization of this, the observation of interdisciplinarity used by teachers. The results were satisfactory evidencing the importance of interdisciplinarity in a technical course in computing.*

**KEYWORDS:** *Interdisciplinarity; Integration; Professional ambience.*

## INTRODUÇÃO

Este artigo observa o uso da interdisciplinaridade em um curso de informática em uma escola técnica da cidade de São Vicente, através da metodologia de estudo de caso. Foi observado como a interdisciplinaridade é utilizada pelos docentes envolvidos e como essa ação pedagógica culmina em um aprendizado com relevância agregada a uma realidade de mercado.

Na educação de jovens e adultos, a interdisciplinaridade tem papel fundamental pelo fim que se institui a preparar os discentes à prática futura. Sendo assim, a evidenciação da utilização da interdisciplinaridade no curso técnico em Informática é analisada neste trabalho e pormenorizado de forma a observar sua aplicação e relevância.

O corpo docente do curso atualmente conta com dezoito professores, sendo dezesseis da área de análise e desenvolvimento de sistemas. Existe integração contínua entre eles e contato diário sobre assuntos pertinentes aos conteúdos programáticos e sobre os discentes. A escola conta uma sala de professores que promove envolvimento e favorece o contato entre eles de forma saudável. Assim sendo um ponto favorável à boa comunicação e atualização sobre assuntos diversos do curso.

As reuniões com o coordenador são de extrema importância, visto que neste momento são realizados os planejamentos de forma efetiva e bem pautada sobre os aspectos do conjunto da classe discente e sobre cronograma estipulado.

## INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade apresenta a integração das disciplinas de forma não setorizada, contudo cada qual mantendo suas características de maneira a serem percebidas e contextualizadas.

No enfoque apresentado como solução de problemas concretos, tal técnica tende a se aproximar mais do meio real do que a multidisciplinaridade que apresenta em sua concepção setores de conhecimento bem definidos e claros, e também se distingue da transdisciplinaridade aonde não há setorização nem a percepção de múltiplas disciplinas abordadas.

Segundo Gusdorf apud Bicalho (2011) a interdisciplinaridade pode ser abordada de tal modo que “ao mesmo tempo que aprofunda a inteligibilidade deste ou daquele domínio do conhecimento, é capaz de situar o seu saber na totalidade do saber, isto é, no horizonte global da realidade humana”.

A interdisciplinaridade aplicada a um curso de jovens e adultos, apresenta relevância em sua aplicação, demonstrando ao aluno de um curso técnico que o isolamento de conhecimentos inexistente, e sim, uma integração de saberes que culminam na construção de conhecimento.

## METODOLOGIAS

Neste estudo de caso observa-se como a Interdisciplinaridade está sendo eficaz como técnica em promover e enriquecer o contexto escolar e pedagógico ao aluno, é aplicada sobre o curso técnico em Informática em uma Etec de São Vicente através da metodologia de estudo de caso da qual participo ativamente como docente desde 2010.

Os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes são trabalhos práticos e teóricos no desenvolvimento de softwares e/ou páginas web que se integram nos componentes curriculares de forma interdisciplinar e contextualizado à realidade profissional futura.

Os discentes são agrupados de forma randômica em equipes ou times (team), que é o jargão utilizado na área de desenvolvimento de softwares. Neste ponto o professor evidencia a diferença entre grupo e equipe. O que vai de encontro ao que a autora Moscovici aborda sobre a diferença entre estes termos.

Um grupo transforma-se em equipe quando passa a prestar atenção à sua própria forma de operar e procura resolver os problemas que afetam seu funcionamento. (MOSCOVICI, p. 5, 2007).

Tal engajamento favorece a criação de laços e aprimora o sentido de profissionalização do curso. Os alunos são requisitados em intervalos de tempo estabelecidos com antecedência, a apresentarem etapas de trabalho efetuadas. Essa apresentação pode ocorrer por meio de explanação ou arquivos/documentos inerentes da área de desenvolvimento de software. Em cada etapa é estabelecido um líder do time, afim de trabalhar a liderança e criar desenvoltura no aluno. Este líder fica responsável pela etapa a qual está determinado.

Todo este processo é bem definido e detalhado no início deste processo. Em uma disciplina o aluno toma conhecimento de todo este processo que será trabalhado em equipe. É demonstrado como será a interdisciplinaridade, como ocorrerá e como serão avaliados, sendo que todo o desenrolar das atividades estarão sob observância dos docentes da área.

Tarefas teóricas: os times devem possuir um portfólio. Uma pasta que conterá todo o conteúdo de pesquisa e desenvolvimento teórico. Tarefas práticas: os alunos devem por meio de uso de softwares específicos de cada etapa do desenvolvimento, durante as aulas no laboratório de informática, elaborar em equipe a etapa solicitada. Todo o trabalho possui metas com cronograma estipulado, no qual o aluno já possui conhecimento prévio que o cumprimento de prazos faz diferença nas menções. Já a observação direta abrange um contexto mais pontual, avaliando o crescimento pessoal de cada um dentro da equipe no decorrer do processo.

O mercado de desenvolvimento de software possui etapas bem estabelecidas. De forma geral, uma análise de campo é realizada, para que o analista de sistemas possa conhecer a regra de negócio, ou seja, como a empresa que necessita de um software trabalha, para que tais etapas e apontamentos estejam de forma digital a facilitar o trabalho de quem o utilizar. Reuniões são necessárias, para que tudo que está sendo trabalhado, seja aprimorado e também para que o cliente possa acompanhar o desenvolvimento de seu produto. Para que o aluno vivencie de forma mais próxima à real tal experiência, pode-se utilizar a interdisciplinaridade dos componentes curriculares do curso de informática. A interdisciplinaridade cria relevância ao olhar do aluno, visto que desde o início do processo, todo o conjunto de regras e a razão para tais atividades, evidenciam como o mercado funciona neste âmbito.

Nota-se o crescimento e o envolvimento dos alunos mais jovens durante este processo. Percebe-se também que os alunos adultos tem participação de forma mais acentuada, pois muitos trazem como bagagem experiências anteriores de relações de trabalho e participação em projetos de equipe.

A Interdisciplinaridade é uma técnica eficaz para **promover e enriquecer** o contexto escolar e pedagógico ao aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade favorece o crescimento do estudante e a integração dos docentes do curso. No âmbito de um curso técnico de informática, a interdisciplinaridade pode ser utilizada para simular o mercado real, visto que as nuances de cada componente curricular são integradas de forma a evidenciar tal fato.

A utilização de teams com os alunos, para que este trabalho em equipe seja o mais próximo da realidade atual, favorece a compreensão de certos conceitos que se é abstrato ao ser abordado isoladamente em sala de aula, por exemplo, sendo abordados por meio de textos e estudos de casos. Sendo assim, fica mais claro por eles estarem vivenciando esse processo em sala de aula.

Notadamente, em um curso de técnico em informática para jovens e adultos, tal procedimento tem eficácia evidenciada pelo envolvimento que promove e pelos resultados obtidos em bons TCCs (trabalho de conclusão de curso) e boa postura dos discentes.

Neste estudo de caso sobre o uso da interdisciplinaridade no curso técnico de informática, o mesmo torna possível não só o crescimento técnico do aluno, ele cria também oportunidades e perspectivas para um crescimento pessoal, enriquecendo ainda mais seu currículo e criando mais valor ao estudante e ao futuro profissional de cada aluno.

## REFERÊNCIAS

BICALHO, L. M.; OLIVEIRA, M. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciência da informação, *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Minas Gerais, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/1518-2924.2011v16n32p1/19336>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

DA SILVA, I. B. Uma Pedagogia Multidisciplinar, Interdisciplinar ou Transdisciplinar para o Ensino/Aprendizagem da Física, 2004, Belo Horizonte, Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrext/Educa/Educa173.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

GARRUTTI, E. A., DOS SANTOS, S. R., A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento, Revista da Iniciação Científica da FFC - UNESP de Marília. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/viewFile/92/93>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

LÜCK, H. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1995. 92 p.

MOSCOVICI, F. Equipes dão certo: a multiplicação de talento humano. Ed 11. José Olimpo, 2007. Rio de Janeiro.

PEREIRA, I. B. Interdisciplinaridade, Dicionário da Educação Profissional em Saúde, 2009, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/int.html>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

# ANÁLISE DA FERRAMENTA INFORMÁTICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO COMPONENTE CURRICULAR SISTEMAS DE INFORMAÇÕES CONTÁBEIS DO CURSO TÉCNICO DE CONTABILIDADE

Geraldo Antonio Agustoni

[geagustoni@gmail.com](mailto:geagustoni@gmail.com)

Graduado em Administração de Empresas pela Universidade de Araraquara-SP; graduado em Pedagogia pela Faculdade Brasil Araraquara-SP. Especialização em Administração Hospitalar e Gestão em Saúde pela Unisa – Universidade de Santo Amaro-SP; e Administração Hospitalar pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo-SP; Docente na Etec Profª Anna de Oliveira Ferraz, Centro Paula Souza, Araraquara.

**RESUMO:** O presente estudo teve como objetivo analisar o uso da informática como recurso pedagógico no componente curricular Sistemas de Informações Contábeis. O método de pesquisa foi a aplicação de um questionário. Segundo os alunos, para melhorar a prática de ensino do componente curricular é de suma importância a melhoria da infraestrutura do laboratório de informática, revisão do software, aumento da carga horária. A atualização do professor é fundamental para a qualidade das aulas, pois a todo o momento surgem novas tecnologias, favorecendo a formação e capacitação do aluno para o mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Informática na educação. Técnico de contabilidade. Sistemas de informações contábeis.

**ABSTRACT:** *This study analyze the use of information technology as a pedagogical resource in the curricular component Accounting Information Systems. The research method used was the application of a questionnaire. According to the students, to improve the teaching practice is of utmost importance improving the infrastructure of the computer lab, reviewing the software, increasing the workload. The updating of the teacher is fundamental for the quality of the classes, since new information and technologies are emerging at all times, promoting the training and qualification of the student for the job market.*

**KEYWORDS:** *Informatics in education. Accounting technician. Accounting information systems.*

## INTRODUÇÃO

A contabilidade é um segmento cada vez mais ligado ao uso dos computadores de forma que já não é possível a uma organização se sustentar sem o uso adequado desta tecnologia. Com a grande concorrência as empresas de contabilidade investem na informática a fim de oferecer um serviço mais rápido e de melhor qualidade, exigindo do profissional da área contábil conhecimento de como utilizar os recursos disponibilizados pela informática e uma atualização constante (OLIVEIRA, 2001).

O presente estudo tem como objetivo analisar o uso da informática como recurso pedagógico, no componente curricular Sistemas de Informações Contábeis do curso técnico de contabilidade da Etec Profª Anna de Oliveira Ferraz, verificando sua efetividade para a construção do conhecimento dos alunos e como estes julgam os recursos do laboratório de informática, com o intuito de diagnosticar as dificuldades de aprendizado dos alunos e as necessidades da turma como um todo.

## DESENVOLVIMENTO

O computador e a internet estão cada vez mais presentes, transformando as relações humanas no âmbito econômico, social e educacional, bem como trazendo novas perspectivas para o ensino dentro das escolas. A partir desse panorama, o educador deve utilizar os recursos que o computador apresenta para auxiliar no processo de criação de ambientes de aprendizagem, que enfatizam a construção do conhecimento por parte dos discentes (DRUCKER, 1993).

do Tajra (2000), para uma instituição escolar introduzir a informática é necessário que esta possua um plano pedagógico, no qual serão colocados em pauta os objetivos de sua utilização como ferramenta educativa, bem como a escolha do software educativo que possa ser usado para ajudar a atingir mais facilmente o que se pretende. Deve-se também verificar os pontos de vista dos docentes, em relação aos impactos causados na educação por essa tecnologia, discutindo com os alunos como eles se dão com os diversos instrumentos tecnológicos e como estes influenciam em sua vida cotidiana, além de integrar esses recursos de forma significativa no espaço educacional.

Entende-se que é necessário haver professores capacitados e qualificados para inserirem nas suas práticas educativas recursos que auxiliem a aprendizagem do aluno (ANJOS; OLIVEIRA; SILVA, 2013). Planejar atividades educacionais com apoio dos computadores requer do professor tempo e maior capacidade de criação. O professor deve investigar e conhecer bem os propósitos dos softwares escolhidos e ficar atento ao momento adequado para a sua introdução. A aula deve ser dinâmica e os softwares utilizados devem estar relacionados com as atividades curriculares dos projetos, estimulando a resolução de problemas (TAJRA, 2005).

No processo de ensino-aprendizagem, vários são os fatores que interferem nos resultados esperados: as condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, os recursos disponíveis. Outro fator consiste nas estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, as quais devem ser capazes de motivar e de envolver os alunos no ofício do aprendizado (LUCKESI, 1996).

## DEFINIÇÃO DE CONTABILIDADE

Pode-se definir a contabilidade como uma ciência social que estuda e pratica as funções de controle e de registro, relativas aos atos e fatos da administração e da economia. Mais especificamente, trata-se do estudo e do controle do patrimônio das entidades (empresas). Isso é feito por meio dos registros contábeis dos fatos e das respectivas demonstrações dos resultados produzidos (BARROS, 2007).

Segundo Marion (2005), a contabilidade é a linguagem dos negócios, mede os resultados das empresas, avalia o desempenho dos negócios, dando diretrizes para tomada de decisões.

## MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa foi realizada por meio de um questionário, aplicado aos alunos do curso técnico de contabilidade da Etec Profª Anna de Oliveira Ferraz, na cidade de Araraquara-SP, sob a autorização da diretora da ETEC, Luciane Thomazini Furtado.

O referido questionário teve sua aplicação em sala de aula, nos dias 21 e 24/10/2016, para os alunos do 2º e 3º módulos, respectivamente, totalizando 50 estudantes, sendo 22 pertencentes ao 2º módulo e 28 ao 3º módulo. As seguintes questões foram apresentadas aos alunos:

- 1) Como você julga seu conhecimento prévio em informática (pacote Office)?
- 2) Na sua opinião, qual a importância da informática para a formação do profissional contábil?
- 3) Você julga as instalações do laboratório de informática adequadas para a utilização dos softwares das seguintes áreas: contábil, departamento pessoal e fiscal?
- 4) Qual o nível de compreensão e utilização dos softwares para o aprendizado do componente curricular Sistemas de Informações Contábeis?
- 5) Quanto à capacitação dos professores do componente curricular em questão como você avalia?
- 6) Qual a sua MAIOR dificuldade em relação a aprendizagem do componente curricular Sistemas de Informações Contábeis?
- 7) Na sua opinião, quais medidas poderiam ser tomadas com o intuito de melhoria do componente curricular Sistemas de Informações Contábeis.

## DISCUSSÃO E RESULTADOS

Com base na análise de dados, coletados a partir da questão número 1 do questionário aplicado aos alunos, constatou-se que 78% dos alunos do componente curricular Sistemas de Informações Contábeis classificam seu conhecimento prévio em informática como bom, 4%, excelente; 16%, regular e apenas 2% como ruim.

A grande maioria dos alunos julgaram ser de suma importância a informática para sua formação profissional em contabilidade. Desta forma, 88% deles classificaram como muito importante. Em contrapartida, nenhum aluno julgou-a como desnecessária ou não soube responder, e 12% classificaram como importante.

Com relação ao questionamento sobre as instalações do laboratório de informática, no que tange à utilização dos softwares das seguintes áreas: contábil, departamento pessoal e fiscal 40% dos alunos classificaram-na como regular; 34%, como ruim; 24%, como bom e 2% como excelente.

68% dos alunos classificam o software Folhamatic como de regular compreensão e utilização, ao passo que 16%, como fácil compreensão e utilização. Outros 16%, como de difícil compreensão e utilização.

Na questão 05, os alunos avaliaram a capacidade técnica dos professores do componente curricular Sistemas de informações Contábeis da ETEC Profª Anna de Oliveira Ferraz, sendo que 40% dos alunos classificaram-na como excelente; 40%, como bom; 18% como regular. Por fim, apenas 2%, como ruim.

**Para uma instituição escolar introduzir a informática é necessário que esta possua um plano pedagógico.**

Em relação à maior dificuldade dos alunos no componente curricular Sistemas de Informações Contábeis, foi constatado que 54% dos alunos julgam o sistema operacional como principal fator de dificuldade, seguido da estrutura do laboratório com 34% das respostas. Duração de aula foi apontada por 8% dos entrevistados e apenas 4% classificou o docente como principal fator.

A questão aberta, solicitando a opinião dos alunos sobre quais medidas poderiam ser tomadas para melhorar o componente curricular Sistemas de Informações Contábeis, teve como principais sugestões: aumento da carga horária de aulas, melhoria da infra-estrutura do laboratório de informática, aquisição de um software de fácil compreensão, cursos de atualização para os professores e a realização de mais exercícios práticos em sala de aula.

De acordo com os dados encontrados, pode-se concluir que grande parte dos alunos avaliam seu autoconhecimento em informática como bom (78%). Assim sendo, pode facilitar ao professor o desenvolvimento de forma mais efetiva do conteúdo específico do módulo, sem a necessidade de recapitular ou ensinar conteúdos básicos das ferramentas de informática. E 2,88% dos alunos classificaram como muito importante a informática para a

formação do profissional contábil. Não houve nenhum aluno classificando o conhecimento de informática como desnecessário ou não sabendo responder, o que revelou alto grau de comprometimento dos alunos, no tocante às ferramentas tecnológicas de informatização tendo em vista que estas se tornaram essenciais na rotina do profissional contábil.

No entanto, apesar da importância da informática na formação do aluno de contabilidade, a infraestrutura do laboratório deveria ser melhorada, tendo em vista que 40% dos alunos apontam tais instalações como regulares e 34% como ruins, ficando explícito o descontentamento por parte dos discentes nesse quesito. Sugeriu-se inclusive, por meio da questão aberta, tanto o aumento do número de computadores, como também atualização das máquinas já existentes, além da melhoria no serviço de internet.

No quesito software, o julgamento quanto ao nível de compreensão e utilização, implica divergências, com 68% dos alunos classificando-o como de regular compreensão e utilização e 16 %, como fácil compreensão e utilização. Já 16 %, como de difícil compreensão e utilização. Diante desses dados, pode-se notar que o software (Folhamatic) necessita de melhorias com relação à parte pedagógica ou faz-se necessária a implantação de um software mais adequado às necessidades dos alunos (com maior eficácia no ensino do módulo). Vale destacar que 54% dos discentes classificaram o software atual como a maior dificuldade na compreensão do componente curricular Sistemas de informações contábeis.

A avaliação da capacidade técnica dos professores atingiu 40% tanto na classificação “excelente”, quanto na classificação “bom”. Todavia, foi sugerida pelos alunos a participação dos professores em cursos de aprimoramento e atualização, a fim de enriquecer a aula com um melhor domínio sobre o componente curricular. Além disso, o aumento da carga horária das aulas foi apontado como uma solução para melhor aprendizado.

## CONCLUSÃO

Conclui-se por fim que para melhorar a prática de ensino do componente curricular Sistemas de Informações Contábeis são de suma importância os seguintes fatores: a atualização e melhoria da infraestrutura do laboratório de informática, uma revisão do software (Folhamatic) usado durante as aulas, bem como o aumento da carga horária de aulas desse componente curricular. A atualização do professor é fundamental para a qualidade da aula, visto que a todo o momento ocorre o surgimento de novas informações e tecnologias, favorecendo a formação e capacitação do aluno para o mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, José Wagner; OLIVEIRA, Sérgio de Assumpção; SILVA, Adailton Barroso. A inserção da tecnologia na educação: mudanças no papel do docente. Disponível em: <[http://midia.unit.br/enfope/2013/GT5/A\\_INSERTAO\\_TECNOLOGIA\\_EDUCACAO\\_MUDANCAS\\_PAPEL\\_DOCENTE.pdf](http://midia.unit.br/enfope/2013/GT5/A_INSERTAO_TECNOLOGIA_EDUCACAO_MUDANCAS_PAPEL_DOCENTE.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2018.

BARROS, Sidney Ferro. Contabilidade Básica. 3ª ed. São Paulo: IOB, 2007.

DIM, C. A.; ROCHA, F. E. L. da. "APIN: Uma Ferramenta Para Aprendizagem de Lógicas e Estímulo do Raciocínio e da Habilidade de Resolução de Problemas em um Contexto Computacional no Ensino Médio". In: XIX Workshop sobre Educação em Computação, 2011.

DRUCKER, P.F. Post-Capitalist Society. New York: HarperCollins, 1993.

KLOCH, Hermínio. Informática Básica e Tecnologias na Educação. Indaial; Ed Asselvi, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos, Avaliação da aprendizagem escolar, São Paulo, Cortez Editoa, 1996.

MARION, José Carlos. Contabilidade Empresarial. 11ª ed., São Paulo: Atlas, 2005.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002.

OLIVEIRA, Antoni Bicalho. A Utilização da informática no ensino da contabilidade. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/80312/184705.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

PEIXOTO, J.; ARAUJO, C.S. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, jan.-mar. 2012.

TAJRA, Sanmya Feitosa. Informática na Educação. 6 ed. São Paulo: Érica Ltda, 2005.

TAJRA, Sanmya Feitosa. Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 3. ed. São Paulo: Érica, 2001.

# AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

Ivelize Thaís Ferreira de Oliveira Campos

[ivelize.campos@etec.sp.gov.br](mailto:ivelize.campos@etec.sp.gov.br)

Professora na Etec Doutora Maria Augusta Saraiva, Centro Paula Souza, São Paulo.

**RESUMO:** O artigo aborda as múltiplas inteligências que os professores que lecionam na EJA precisam deter. Baseado em pesquisa bibliográfica, o estudo do tema pode levar os professores a aplicarem atividades de acordo com o perfil de aprendizado dos alunos, considerando a heterogeneidade das salas de aula atuais.

Palavras-chave: Inteligências Múltiplas; EJA; Didática.

*ABSTRACT: The article discusses how multiple intelligences teachers are taught in the EJA. Based on a bibliographical research, the study of the theme can lead teachers to apply activities according to the students' learning profile, considering the heterogeneity of the current classrooms.*

*KEYWORDS: Multiple intelligences; Young and adult education; Didactics.*

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca trazer uma visão sintética sobre as inteligências múltiplas e suas possíveis aplicações no Ensino de Jovens e Adultos - EJA. O texto trará noções gerais sobre os diversos tipos de inteligências múltiplas e como elas podem ser desenvolvidas.

Quando o professor desenvolve práticas pedagógicas embasado no fundamento de que cada aluno aprende de forma diferente, ele pautará as suas aulas e seus métodos de avaliação de forma diversificada pensando em como desenvolver as competências de cada aluno individualmente. Howard Gardner (2010) nomeia esses conhecimentos ou formas de aprendizagem de Inteligências Múltiplas.

Por meio da pesquisa bibliográfica realizada, o texto demonstrará os diversos tipos de inteligências múltiplas e sugestões sobre como o professor poderá trabalhá-las em sala de aula e assim, estimular e fazer com que os seus alunos concluam seus estudos e prossigam de modo autônomo em sua formação. O estímulo e a motivação têm forte relação com o aprendizado efetivo e esse só será possível com o conhecimento e o uso das ferramentas corretas.

## CONCEITO DE INTELIGÊNCIA E A PRÁTICA ESCOLAR

A inteligência pode ser vista como a aptidão de solucionar problemas dentro de determinados contextos em um ou mais planos ou circunstâncias culturais. Howard Gardner (2010) transpõe o entendimento de que a inteligência seja uma noção simples de que qualquer pessoa tenha de compreender o mundo ao seu redor.

No século XIX, as teorias sobre a inteligência ganharam novos focos com a eugenia, movimento da burguesia europeia que pregava que a inteligência estava atrelada à genética, trazendo a ideia de que a inteligência poderia variar de indivíduo a indivíduo assim como as características físicas de cada um (SILVA, 2004).

Pela visão tradicionalista a inteligência é a capacidade de resolver testes de quociente de inteligência - QI. O teste de QI foi criado por Alfred Binet, Psicólogo Francês, com a ajuda de Victor Henri e Theodore Simon, e seria um exame que permitiria selecionar os melhores candidatos para ingressar nas escolas francesas. Nas palavras de Rosemary Soares, "isso permitiu aos professores distinguir entre 'estúpidos' e 'preguiçosos'" (SOARES, apud SILVA, 2004, p. 03).

Apesar das diferentes ideias em torno do que seria a inteligência e como medi-la, mais recentemente foi possível chegar à constatação de que a inteligência é, em parte, um fator genético e passível de ser estimulada através da cultura e do meio onde o ser vive, e sua mensuração é mais complexa do que demonstravam os antigos testes de QI.

Ao tratarmos das inteligências múltiplas, será possível observar que os indivíduos podem possuir várias delas, nos mais variados graus. Além disso, nossa sociedade só seria possível pelo fato de cada indivíduo desenvolver seu papel e seus desígnios de formas diferentes, bem como suas diferentes inteligências. Todos, portanto, detêm inteligências, mas cada um aprende e as coloca em prática de forma única.

A escola possui importante função social, porque forma indivíduos para a atuação em sociedade e faz-se necessário questionar qual será a sua contribuição nesse contexto. Há que se questionar que tipo de cidadãos se quer formar e quando se chegar a um consenso, por meio do projeto pedagógico negociado, deverá colocá-lo em prática, tendo a noção de que cada indivíduo se constitui e aprende de forma não semelhante.

Quando a escola entende que os alunos não são iguais e que também não aprendem de forma igual, passa a efetivamente trabalhar na formação cidadã. Nesse diapasão, estará a Escola realmente desempenhando com uma de suas principais funções social, qual seja, a de utilizar a educação como um meio para a transformação da sociedade através de seus indivíduos aqui denominados alunos.

A inteligência pode ser vista como a **aptidão de solucionar problemas** dentro de determinados contextos em um ou mais planos ou circunstâncias culturais.

### 3. TIPOS DE INTELIGÊNCIAS

Para alguns, a inteligência seria necessária para a sobrevivência do ser humano, sua reprodução e conseqüente existência da humanidade. É por meio da inteligência que o homem teria apreendido as condições para se cuidar e se reproduzir. (GÁSPARI; SCHWARTS, 2002).

De acordo com o pensamento de Gardner (2010), elencaremos quais são os tipos de inteligências já estudadas e evidenciadas por meio de estudos empíricos. Importante reforçar que o autor, em seu livro *Inteligências Múltiplas ao Redor do Mundo*, deixa claro que esse estudo - assim como vários na área da educação - não é estanque e ainda não alcançou todas as respostas.

Em 1985, Gardner propôs sete inteligências (GARDNER, 2010):

- Espacial ou visual - é aquela que se aplica a pessoas que têm facilidade em aprender através de formas e operar por meio delas;
- Interpessoal - é aquela que permite que a pessoa entenda melhor a outra, as suas necessidades e como se empenhar para ajudá-las;
- Intrapessoal é a capacidade de se conhecer internamente e saber como se posicionar perante outras pessoas;
- Musical - é aquela em que a pessoa demonstra facilidade para o aprendizado da música;
- Linguística - é aquela em que o ser possui facilidade para o aprendizado da língua e da escrita;
- Corporal cinestésica - é aquela em que a pessoa tem a capacidade de desenvolver ou trabalhar com as diversas partes do corpo;
- Lógico-matemática - é aquela em que o sujeito possui a facilidade para a área da matemática ou área científica.

Interessante destacar que Howard Gardner não se preocupou apenas em estudar as inteligências para que as pessoas aprendessem mais e melhor, mas para que também se relacionassem bem. Ele afirma que, após estudos e aplicação dos métodos aplicados às inteligências múltiplas, verificou-se que as crianças observadas “se relacionavam melhor, saíram da sua zona de conforto, souberam como aprender e trabalharam bem em grupo”. (GARDNER, 2010 p. 337)

## **A APLICAÇÃO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS EM SALA DE AULA**

Em uma sala de aula existem alunos com as mais variadas inteligências. Se o método de ensino do professor for único e estático, possivelmente não atingirá a todos.

Este processo de inserção e aproveitamento das inteligências múltiplas requer tempo e preparo do professor, e também envolvimento dos alunos, mas o aprendizado será mais proveitoso, e os resultados apresentados demonstrarão maior domínio dos temas abordados e competência a serem constituídas.

Para tanto, sugere-se que o professor trabalhe as chamadas metodologias ativas, que são essencialmente práticas e levam os alunos a serem protagonistas de seu próprio aprendizado, de modo a aproveitar todas as inteligências de seus alunos e desenvolvê-las.

Pensando nas atividades que ajudam a trabalhar as inteligências múltiplas e que trazem o efetivo aprendizado, podemos elencar: dramatizações, portfólios, estudo de caso, solução de problemas, grupo de verbalização e grupo de observação, fórum, seminário, mesa redonda, mapa conceitual, avaliações orais, TRIZ- uma técnica de resolução de problemas utilizando-se da lógica e da pesquisa de dados, dentre outras.

Segundo a bibliografia consultada em Chow e Belezia (2013), Mariano et al. (2008), Ropelato et al. (2011) e Sant'anna (2013b) a dramatização pode desenvolver, dentre outras inteligências, a linguística. O portfólio pode desenvolver várias das inteligências múltiplas, mas uma delas que pode ser facilmente observada é a espacial. Seminários e mesas desenvolvem a inteligência intrapessoal e a interpessoal. A TRIZ desenvolve a inteligência lógico-matemática, por exemplo.

E todas essas desenvolvem as inteligências sociais, onde os alunos aprendem a socializar, a respeitar as ideias uns dos outros, desenvolvem a arte da fala e do raciocínio, bem como a noção de responsabilidade e trabalho para com o grupo. Todas essas qualidades são amplamente demandadas pelo mercado de trabalho atual e necessitam ser trabalhadas pela escola.

O ideal é criar atividades em sala de aula que desenvolvam as diversas inteligências múltiplas, levando-se em consideração a heterogeneidade da turma. E é importante não excluir os alunos que não consigam desenvolver as atividades de forma satisfatória, aliás, eles poderão desenvolver outras em conjunto com os colegas de classe, e a socialização terá papel fundamental no processo e nos resultados.

Analisar as inteligências múltiplas dos alunos para ajustar os métodos utilizados em sala de aula é essencial, pois o método certo pode facilitar o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos se sentem motivados quando possuem professores aplicados e interessados em ensinar. Para tanto, o docente deve estar em constante aprimoramento e manter a sua própria motivação interna acionada. Cabe ao professor traçar estratégias para incentivar os alunos a prosseguirem em seus estudos e continuar aprendendo de modo autônomo.

Através do conhecimento sobre quais são os tipos de inteligências, como abordá-las e avaliá-las, o rendimento em sala de aula poderá ser mais alto e prazeroso. Sendo assim, o presente trabalho procurou sintetizar as várias inteligências múltiplas que podem ser observadas e trabalhadas em sala de aula, no afã de aprimorar cada vez mais o trabalho docente visando a formação de pessoas capazes de interferirem no meio onde vivem.

## REFERÊNCIAS

CHOW, Eva Belezia; MATHIEU, Elizabete Rodrigues Oliveira. (Re)construindo a Prática Pedagógica. Cetec Capacitações. São Paulo, 2013.

GARDNER, Howard; CHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana. Inteligências Múltiplas ao redor do mundo. São Paulo. Artmed, 2010.

CAVELLUCCI, Lia Cristina B. Estilos de aprendizagem: em busca das diferenças individuais. Disponível em: <[http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540\\_2003/lia/estilos\\_de\\_aprendizagem.pdf](http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540_2003/lia/estilos_de_aprendizagem.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2016.

GAMA, Maria Clara S. S. A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação. 1998. Disponível em: <<http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>>. Acesso em: 12 jun. 2016

GÁSPARI, Josset C.; SCHWARTS, Gisele M. Inteligências Múltiplas e Representações. Psicologia: Teoria e Pesquisa. v. 18, n. 3, p. 261-266, set./dez., 2002.

MARIANO, Wagner dos Santos; ALVES, Aniele Salomão; MORI, Érika Patrícia; BARBOSA, Elton Gil B. Teoria de Howard Gardner, Das Inteligências Múltiplas, Em Escolas: Pública e Privada do Município de Dourados, MS. Cadernos da Pedagogia, ano 02, v. 02 n. 04, p. 01-12, ago./dez., 2008.

ROPELATO, Márcio; VIEIRA, Silvana Silva; DOMINGUES, Maria José C. S; WALTER, S. A. Inteligências Múltiplas: Um Comparativo Entre Diferentes Centros de Ensino de uma Universidade. REGE – Revista de Gestão. São Paulo, v.18, n.2, p.01-14, abr./jun., 2011

SANT'ANNA, Geraldo J. O desafio de ensinar e de aprender considerando a heterogeneidade das turmas e os diferentes estilos de aprendizagem. 2013a. p. 01-06. Acesso restrito. Disponível em: <[http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/pluginfile.php/6856/mod\\_resource/content/1/03\\_Aula02/assets/pdf/Metodos-Geraldo\\_SantAnna.pdf](http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/pluginfile.php/6856/mod_resource/content/1/03_Aula02/assets/pdf/Metodos-Geraldo_SantAnna.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2016.

\_\_\_\_ Metodologia de Ensino e Monitoramento da Aprendizagem para Cursos Técnicos sob a Ótica Multifocal. São Paulo: Scortecci, 2013b.

SILVA, Kellen Cristina P. A “Teoria das Inteligências Múltiplas” ou As “Múltiplas Teorias da Inteligência”? Crítica a uma Visão Fragmentada da Cognição. Anais do GT 20 da ANPED, Goiás, 2004. p. 01-12. Disponível em: <[http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/teoriadasinteligenciasmultiplas\\_anped2005.pdf](http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/teoriadasinteligenciasmultiplas_anped2005.pdf)>. Acesso em 12 jun. 2016.

TRAVASSOS, Luiz Carlos P. Inteligências Múltiplas. Revista de Biologia e Ciências da Terra. UFS, Sergipe, v. 01, n.01, p.01-13, 2001.

# DE “INFORMAIS” A EMPREENDEDORES: PERFIS DE ALUNOS DESAFIADORES À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Jailson da Cruz Silva

[jailsoncruz@gmail.com](mailto:jailsoncruz@gmail.com)

Graduado em Ciências Contábeis pela Faculdade Carlos Drummond de Andrade, Licenciatura Plena pelo Programa Especial de Formação Pedagógica pelo Centro Paula Souza. Professor da Etec José Rocha Mendes, Centro Paula Souza, São Paulo. Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso na Pós Graduação Aperfeiçoamento Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, orientado pela professora Erika Cristina Silva Batista Queiroz.

**RESUMO:** Temos observado que uma parcela significativa de alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, buscam completar seus estudos para incrementar sua atuação enquanto Microempreendedor Individual – MEI. A característica de empreendedores faz com que esses alunos coloquem novos desafios aos professores e às instituições de ensino que atualmente dedicam-se à EJA. Este trabalho, baseado em levantamento do perfil, expectativas e resultados da escolarização faz algumas considerações sobre os desafios do desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas na Educação Técnica nos próximos anos.

**Palavras-chave:** EJA; Empreendedorismo; Formação docente.

**ABSTRACT:** *We have observed that a significant number of students of the Education of Youth and Adults - EJA who seek to complete their studies to increase their performance as an Individual Microentrepreneur - MEI. The characteristic of entrepreneurs causes these students to pose new challenges to the teachers and educational institutions that currently dedicate themselves to the EJA. This work, based on survey of the profile, expectations and results of schooling, makes some considerations about the challenges of the development of didactic-pedagogical strategies in Technical Education in the coming years.*

**KEYWORDS:** *Young and adult education; Entrepreneurship; Teacher training.*

## INTRODUÇÃO

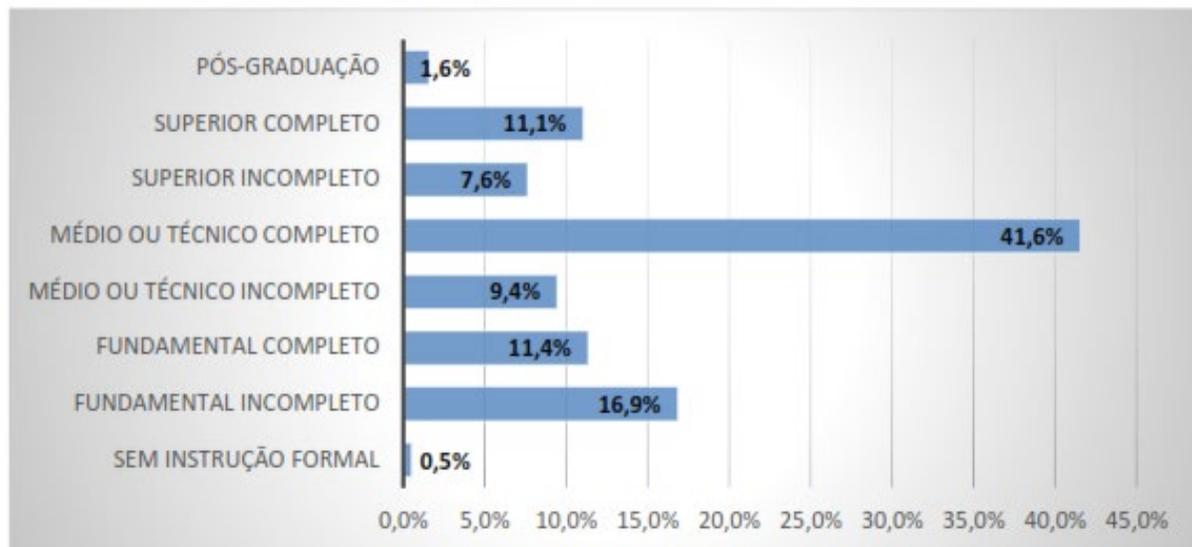
De acordo com Mathieu e Belezia (2013, p. 13), o Brasil tem uma dívida social imensa com milhões de jovens e adultos [...], que tiveram de interromper e abandonar seus estudos por motivos como inadequações do sistema de ensino ou a exclusão escolar, a necessidade da criança ou adolescente ingressar no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar, entre outros.

### **A ASSOCIAÇÃO ENTRE EMPREENDEDORISMO E A EXPANSÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Vimos observando que os Microempreendedores Individuais - MEIs se constituem em pessoas que trabalham por conta própria e que até pouco tempo atrás atuavam de maneira informal. A legislação que criou a figura do MEI teve como principal objetivo aumentar a arrecadação de impostos e encargos. Em contrapartida, a formalização facultou a esses empreendedores o acesso a linhas de crédito, ampliação de fornecedores e compradores, cobertura previdenciária extensiva a familiares (o auxílio-doença, aposentadoria por idade, salário-maternidade após carência, pensão e auxílio reclusão), etc.

Com a formalização eles ficaram frente a frente com novas oportunidades e responsabilidades: abrir conta corrente em bancos, lidar com sistema de crédito e financeiro, ampliar operações de compra e venda junto a empresas e governos, integrar-se ao cadastro nacional das pessoas jurídicas etc.

A questão que passou a se colocar foi a dos recursos que essas pessoas até então “informais” desenvolveriam para fazer frente a todas essas mudanças. Em resposta, observou-se que os MEI tendem a investir em escolarização. Segundo Moreira , em 2011 o nível de escolaridade do ensino médio ou técnico completo dos MEI's, representava 47% do total. No entanto, havia uma fatia consideravelmente alta de com baixa escolaridade – 36% havia cursado apenas o ensino fundamental incompleto ou ensino fundamental completo.

**Gráfico 15 – Escolaridade MEI – Detalhado****Quadro 1: Escolaridade do MEI – Detalhado (MOREIRA, 2015).**

Observando o quadro 1 vemos que não só há um número percentual alto de empreendedores com formação de nível intermediário (42%), mas também um crescimento do percentual da escolarização no nível superior em relação ao que foi aferido em 2011 (1%). Outro dado interessante é que, comparado com 2011, o percentual de empreendedores formalizados com baixa escolarização, sem instrução, ensino fundamental completo ou incompleto permanece alto, 28,8%. Podemos inferir que esses empreendedores, tendem a buscar completar ou ampliar seus conhecimentos e utilizam a educação formal média e técnica para isso.

É inegável que os MEI passam a buscar a formalização também na educação, seja para completar estudos da Educação Básica, seja para adquirir conhecimentos específicos para aumentar as competências em seu ramo de atuação.

A inteligência pode ser vista como a **aptidão de solucionar problemas** dentro de determinados contextos em um ou mais planos ou circunstâncias culturais.

## PERFIL E EXPECTATIVAS DOS EMPREENDEDORES JOVENS E ADULTOS

Essa pesquisa foi realizada com o objetivo de explorar a perspectiva dos estudantes que já são MEIs sobre a relação entre suas expectativas e as contribuições da trajetória de formação que tiveram nos cursos técnicos de Contabilidade, Edificações, Eletrônica e Recursos Humanos da ETEC de Guaianazes e sua Extensão CEU Lajeado.

A pesquisa foi realizada na Etec de Guaianazes e na Extensão CEU Lajeado e direcionada apenas aos alunos que se formalizaram como MEIs, sendo que, do total de entrevistados, 85,2% eram do sexo masculino e 14,8% do sexo feminino, todos com faixa etária entre 21 e 50 anos.

Cursos	Total de Alunos	Total de MEIs
Contabilidade	19	2
Edificações	23	16
Eletrotécnica	34	5
Recursos Humanos	29	4

Tabela 1: Total de alunos por Curso x Total de MEIs. Elaborado pelo autor.

Dentre os alunos entrevistados que se declararam MEIs, nota-se que houve uma maior concentração no curso de Edificações, onde 16 alunos do total de 27 entrevistados hoje estão atuando no mercado formal.

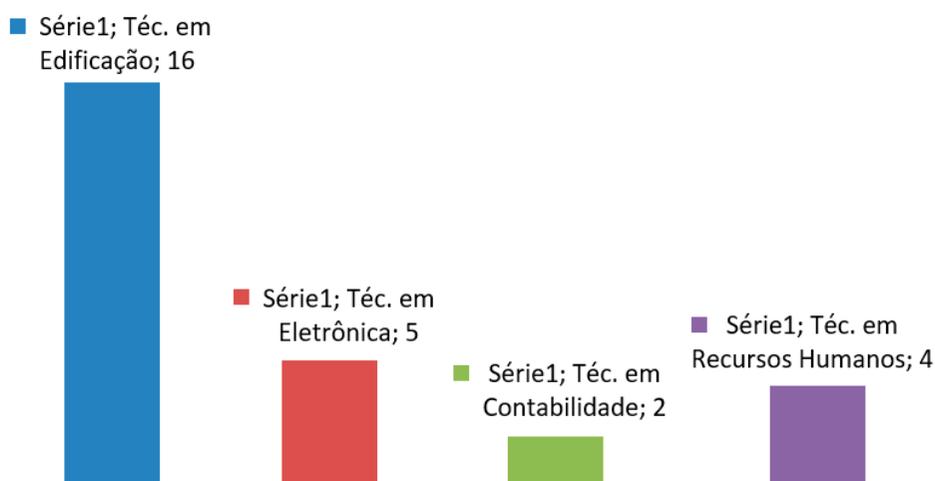


Gráfico 1: Cursos em que estudam os alunos. Elaborado pelo autor.

Já relação ao nível de escolaridade, conforme pesquisa realizada é perceptível que ainda há uma baixa escolaridade, sendo que dentre os entrevistados, 81,5% ainda está concluindo o ensino médio ou técnico, portanto, ainda incompletos, 14,8% possui o ensino superior incompleto e 3,7% possui o ensino superior completo, o que dá a entender que a busca pelo ensino vem crescendo.

Pudemos notar também que os alunos, em sua grande maioria, já estavam com seu empreendimento formalizado ou em processo de formalização.

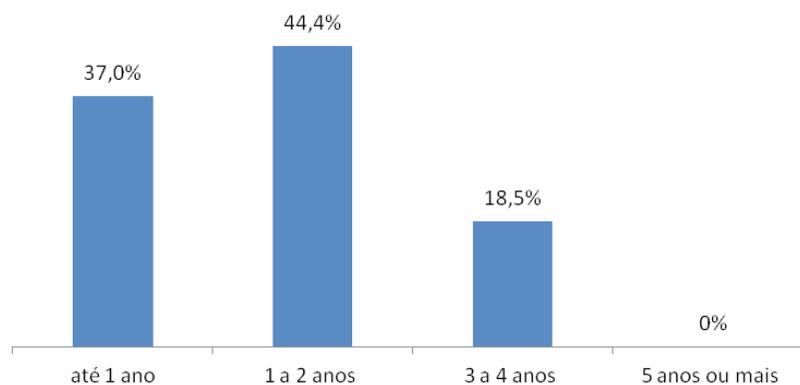


Gráfico 2: Quanto tempo já tem formalizado. Elaborado pelo autor.

Vimos que 63% dos entrevistados buscam, com o retorno à sala de aula, gerenciar melhor seus negócios, 33,3% buscam obter conhecimento específico, e 3,7% buscam apenas agregar valor ao seu negócio.

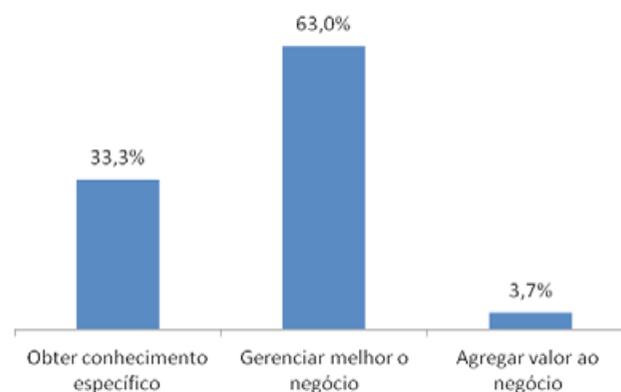


Gráfico 3: O que buscam com o retorno à sala de aula. Elaborado pelo autor.

Já em relação à perspectiva de crescimento 17 alunos esperam crescer entre 90% a 100%, o que representa 40,7% do total; 5 alunos esperam crescer de 70% a 80%, o que representa 18,5% do total; 7 alunos esperam crescer de 50% a 60%, o que representa 25,9% do total; 3 alunos esperam crescer de 30% a 40%, o que representa 11,1% e 1 aluno espera crescer de 10% a 20%, o que representa 3,7% do total.

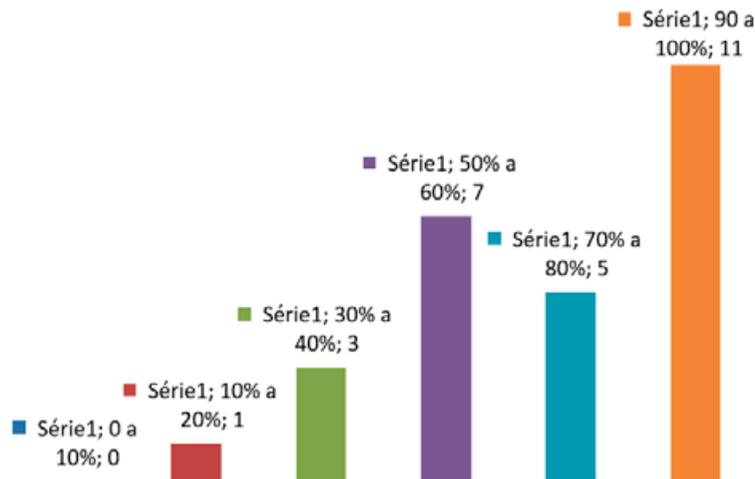


Gráfico 3: Qual sua perspectiva de crescimento com o retorno a sala de aula? Elaborado pelo autor.

Portanto, o que ficou evidenciado é que todos que se auto identificaram como MEI entendem que o retorno à sala de aula poderá sim trazer benefícios em seus negócios, além de melhorar sua autoestima, o que nos leva a repensar o papel que temos como professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os levantamentos realizados indicam que é importante o professor se preparar para atender esses estudantes que buscam obter conhecimentos tendo em vista a aplicabilidade imediata em seus negócios.

Esse estudante, que também é um MEI, tem um perfil que se destaca por possuir um projeto de vida, uma mente questionadora e saberes de tipos diversos. O professor precisa estar preparado para demonstrar o valor intrínseco dos saberes acadêmicos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas em furtar-se a facilitar a descoberta de integração e aplicação de uma vasta gama de outros saberes.

A participação desses estudantes apontam no sentido de que estratégias tradicionais, como a velha aula expositiva e os planos de ensino estruturados por conteúdos, tenderão cada vez mais a conviver com métodos ativos de aprendizagem, tais como aprendizagem baseada em problemas, projetos interdisciplinares, aula invertida, etc.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlo Rodrigues. O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Lei Complementar nº 128, de 19 de dezembro de 2008. Altera a Lei Complementar no 123, de 14 de dezembro de 2006, altera as Leis 8.212, de 24 de julho de 1991, 8.213, de 24 de julho de 1991, 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, 8.029, de 12 de abril de 1990, e dá outras providências. Brasília, DF, 28 de dezembro de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LCP/Lcp128.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp128.htm)>. Acesso em: 07 jun. 2017.

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas-SP, Autores Associados, 2009.

MATHIEU, Elizabete Rodrigues Oliveira. BELEZIA, Eva Chow. Formação de jovens e adultos: (Re)Construindo a prática pedagógica – Volume 1 – São Paulo : Centro Paula Souza, 2013.

MOREIRA, Rafael de Farias. Pesquisa de perfil do empreendedor individual : 2011 [et al.]. – Brasília : SEBRAE, 2011. Disponível em: <<https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Estudos%20e%20Pesquisas/Perfil%20Empreendedor%20Individual%202011.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. MOREIRA, Rafael de Farias. Pesquisa de perfil do empreendedor individual : 2015 [et al.]. – Brasília : SEBRAE, 2016. Disponível em: <<https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Perfil%20do%20MEI%202015.pdf>>. Acesso em: 09 jun.2017.

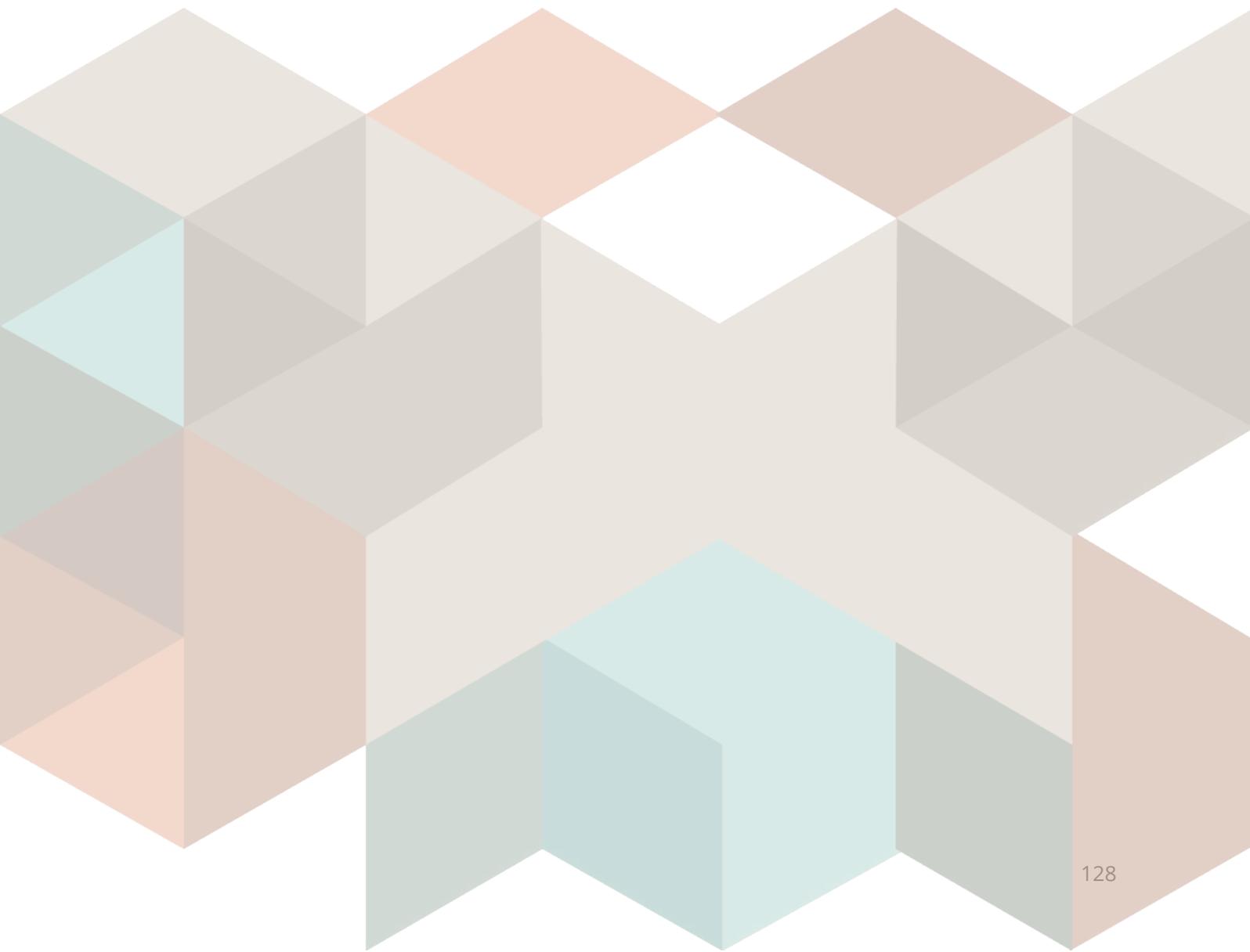
MUNHOZ, Antonio Siemsen. ABP. Aprendizagem Baseada em Problemas: Ferramenta de Apoio ao Docente no Processo de Ensino e Aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

NOGUEIRA, Nildo Ribeiro. Aprendizagem Baseada em Projetos (4ª ed.). São Paulo: Editora Érica, 2009.

OTANI, Nilo; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. TCC: Métodos e Técnicas. 2.ed. – Revisada e Atualizada, Florianópolis: Visual Books, 2011.

PORTAL DO EMPREENDEDOR - MEI. Disponível em: <<http://www.portaldopreendedor.gov.br/mei-microempreendedor-individual/beneficios/cobertura-previdenciaria-1>>. Acesso em: 31 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. PORTAL DO EMPREENDEDOR – MEI. Definição de Microempreen-dedor Individual – MEI. Disponível em: <<http://www.portaldopreendedor.gov.br/mei-microempreendedor-individual>>. Acesso em: 07 jun. 2017.



# A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM UM CURSO DE EXTENSÃO SOBRE PROGRAMAS DE SAÚDE E SEXUALIDADE

Kelma Cristina de Freitas

[kelma@ifsp.edu.br](mailto:kelma@ifsp.edu.br)

Licenciada em Ciências Biológicas pela UNESP, Mestre em Ciências pelo Instituto de Biociências (IB) da USP. Professora de Biologia na categoria de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) Campus Itaquaquecetuba, SP. Orientada pela Profa Erika Cristina Silva Batista Queiroz.

**RESUMO:** O presente trabalho teve como objetivo a verificação da aprendizagem significativa por alunas do curso de extensão sobre programas de saúde e sexualidade. A metodologia usada foi a abordagem qualitativa com a análise das respostas de um questionário. As atividades realizadas durante as aulas também foram relevantes, sendo que a maioria respondeu fazer mais sentido as atividades em que elas participavam ativamente, principalmente em grupos intergeracionais. Dessa forma percebemos que os conteúdos foram essenciais para a ocorrência da aprendizagem significativa desse grupo de alunas.

**Palavras-chave:** Aprendizagem significativa; IFSP; Curso de Extensão.

**ABSTRACT:** *The present study aimed to verify the meaningful learning by students of the extension course on health and sexuality programs. The methodology used was a qualitative approach to the analysis of the answers from a questionnaire. The activities carried out in the classes were also relevant, and most of them responded that the activities in which they participated actively make more sense, mainly in intergenerational groups. In this way, we perceive that the contents were essential for the occurrence of the meaningful learning of this group of students.*

**KEYWORDS:** *Meaningful learning, IFSP, Extension course.*

## INTRODUÇÃO

Nesse artigo utilizaremos a definição do conceito de aprendizagem proposto por Oliveira (1993), baseado nos estudos de Vygotsky segundo a qual o “aprendizagem é o processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas” (OLIVEIRA, 1993, p.57). Para que aconteça a aprendizagem, aluno e professor devem estar envolvidos nesse processo, não podendo o aluno ser apenas um depositário das informações dadas pelo professor. “Para o professor, entender como ocorre a aprendizagem, é de grande importância que ele se planeje e aplique metodologias de ensino adequadas” (MATHIEU; BELEZIA, 2013 p. 67).

A teoria da aprendizagem significativa, uma das teorias da abordagem humanista, que tem como preconizador David Paul Ausubel (1918–2008) pressupõe o envolvimento total do aluno no processo de aprender, abrangendo seus aspectos afetivos.

Optamos por pesquisar, em um curso de extensão que aconteceu em um dos campi do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), se foi possível identificar quais são os aspectos que facilitam a aprendizagem significativa e quais as metodologias poderiam ser modificadas pela professora para que essa aprendizagem fosse mais efetiva.

Nesse contexto, o curso de Formação Inicial Continuada (FIC), que foi objeto da pesquisa, chamava-se “Programas de Saúde: Métodos Contraceptivos e Doenças Sexualmente transmissíveis”, com carga horária de 42 horas. Ele foi ministrado uma vez na semana, as quintas-feiras, com duração de 3 horas aulas, ao longo dos meses de agosto a novembro de 2016. O curso aconteceu no Centro de Referência de São Miguel Paulista, uma das escolas do IFSP na zona leste, onde se localiza um dos polos de EAD do IFSP.

O objetivo da pesquisa foi o de verificar se o curso FIC “Programas de Saúde: Métodos Contraceptivos e Doenças Sexualmente transmissíveis”, ministrado por uma professora de biologia do IFSP e as aulas desenvolvidas, foram importantes para que ocorresse o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa em alunas com idades entre 16 a 65 anos.

## METODOLOGIA

Nessa pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa, que não se baseia em uma representatividade numérica, mas no aprofundamento da compreensão de um grupo social através de alguns métodos específicos. O método escolhido para a coleta de dados da pesquisa foi um questionário de 6 questões abertas e 2 questões fechadas e foi aplicado na sala de aula. As perguntas estavam relacionadas a motivação dos alunos em se matricular no curso, a importância do curso em suas vidas, atividades desenvolvidas que foram mais relevantes e sugestões para a professora no aperfeiçoamento do curso.

## RESULTADOS

A matrícula no curso ocorreu no mês de agosto de 2016 e foram disponibilizadas 30 vagas. Foram matriculados um total de 21 alunos. Entre os matriculados, 2 eram do sexo masculino e 19 do sexo feminino. Ao longo do curso, 7 alunos desistiram incluindo os dois do sexo masculino, restando 14 alunas frequentes. Ao todo 10 alunas responderam o questionário .

Percebemos que não existe um padrão em relação a faixa etária das alunas. Existe um misto de alunas mais jovens (de 15 a 35 anos) e alunas mais velhas (de 46 a 65 anos). Em relação a escolaridade, podemos perceber que mais da metade dos alunos estavam cursando o Ensino Superior.

A primeira pergunta do questionário se referia as motivações que levaram as alunas a se matricularem no curso.

<b>Qual o motivo de ter se matriculado no curso?</b>	
Agregar mais conhecimentos	20%
Agregar mais conhecimentos a minha futura profissão	30%
Horas complementares para a faculdade	35%
Pontuação no trabalho	10%
Escolha da futura profissão	5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

**Tabela 1:** Questão 1 – Resposta a questão: Qual o motivo de ter se matriculado no curso?

A segunda questão foi dividida em duas partes: uma pergunta fechada para saber se o curso contribuirá para a vida cotidiana da aluna (todas responderam que sim) e uma questão aberta sobre como o curso contribuirá para a vida cotidiana.

<b>Como o curso contribuirá para a formação na sua vida cotidiana?</b>	
Informação pessoal	45%
Ajuda ao próximo	15%
Quebra de preconceitos	5%
Formação profissional	25%
Trabalho em grupo	5%
Conhecimento de pessoas novas	5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

**Tabela 2:** Questão 2 – Resposta a questão: Qual a contribuição do curso para a vida cotidiana do cursista?

Na primeira parte da terceira questão pergunta-se sobre se a cursista recomendaria o curso FIC para outras pessoas. Todas responderam que sim. A segunda parte da questão foi aberta e perguntava por que elas recomendariam o curso.

<b>Por que você recomendaria o curso para outras pessoas?</b>	
Oferece informação	80%
Visão humana do conhecimento	20%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

**Tabela 3:** Questão 3 - Resposta a questão: Por que você recomendaria o curso para outras pessoas?

A quarta questão foi sobre as atividades mais relevantes do curso.

<b>Atividades mais relevantes no curso</b>	
Apresentação em grupo do trabalho sobre métodos contraceptivos	25%
Todas as atividades foram relevantes	30%
Apresentação de vídeos	30%
Atividade com camisinha masculina (Aula prática)	10%
Apresentação sobre os órgãos reprodutores	5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

**Tabela 4:** Questão 4 - Resposta a questão: Quais as atividades você achou mais relevante no curso?

A quinta questão foi sobre a atividade do curso que a aluna menos gostou. Houve

apenas uma resposta, de uma aluna que afirmou que a atividade sobre a apresentação em grupo sobre os métodos contraceptivos foi a que menos gostou, pois fica nervosa em falar em público.

A sexta questão foi sobre as sugestões das alunas para o aprimoramento do curso.

<b>Sugestões para próximos cursos</b>	
Atividades mais dinâmicas	20%
O curso deveria ter mais horas (não apenas 42)	20%
Ser realizado duas vezes por semana	20%
Ser mais divulgado	10%
Ser mais concentrado, em apenas um ou dois meses	20%
Apresentação de plano de aula no início do curso	10%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

**Tabela 5:** Questão 6 - Resposta a questão: Quais sugestões você daria para o aprimoramento desse curso?

## DISCUSSÃO

Um desafio para a professora foi o de despertar motivos para a aprendizagem significativa, tornando as aulas interessantes para as alunas. Uma pergunta importante nesse contexto é: o que faz com que essas alunas mostrem maior ou menor disposição para a realização da aprendizagem significativa?

Baseando-se em Santos (2008), a análise dos resultados apresentados nos mostrou que a motivação e o interesse da maioria das alunas (35%) para a matrícula no curso, foi a busca de “horas complementares” para a faculdade que elas estavam cursando, mas os conhecimentos para a futura profissão delas também foi importante, ficando em segundo lugar (30%). A professora perguntou oralmente para essas alunas qual era a profissão delas, ou o que elas estavam estudando.

Das quatro alunas que cursaram apenas o ensino médio, duas delas eram auxiliares de enfermagem e das que estavam cursando o ensino superior, quatro cursavam Serviço Social e uma o curso de Enfermagem. Para essas alunas, a motivação por temas de saúde é muito importante para a atuação no mercado de trabalho.

Da mesma forma que o conteúdo instrucional do curso, de uma forma geral, também foi importante para as alunas, não só as que estavam fazendo faculdade. Podemos

perceber isso com relação a segunda questão. Todas as alunas responderam que o curso contribuirá para a vida cotidiana e que a informação pessoal (45%), relacionada ao conteúdo visto no curso, foi importante para a formação. O conteúdo do curso foi realmente entendido como importante, pois todas recomendariam o curso para outras pessoas, principalmente em relação a informação, ou seja, o conteúdo oferecido.

Outra questão levantada pela professora, é se em um curso de extensão, com alunas de diversas idades, seria possível que ocorresse a aprendizagem significativa para todas as participantes. França et. al. (2010) que nos diz que

A solidariedade intergeracional pode reverter não só na quebra de preconceitos sociais frente ao envelhecimento, como na melhoria da qualidade de vida de jovens e idosos. A maneira como o indivíduo constrói e interpreta as situações nas relações sociais produzem um efeito na sua saúde e bem-estar. (FRANÇA, et. al. 2010, p.521)

Conseguimos encontrar essa solidariedade no grupo de alunas. O desenvolvimento da habilidade de compartilhamento de experiências entre as alunas de idades diferentes foi sempre estimulado. Essa habilidade aparece nas respostas das questões dois e quatro, onde o trabalho em grupo foi significativo e todas as atividades realizadas foram importantes. Durante o curso a professora buscou que as alunas trabalhassem sempre em grupo, principalmente grupos intergeracionais, com alunas com idade acima dos 50 anos, junto a alunas com idade entre 15 e 25 anos.

É importante que as relações nos grupos intergeracionais sejam igualitárias, para que as discussões sejam democráticas e co-educativas, visto que existe uma tendência dos mais velhos se sentirem no direito de dominar os mais novos (FERRIGNO, 2003). Essa tendência foi notada apenas na atividade de apresentação onde, as alunas mais novas se sentiram constrangidas de exporem conteúdos sobre sexualidade que não tinham experiência.

As atividades em aula, que prescindiram da interação intergeracional, foram apontadas como as atividades mais relevantes do curso, 40% das respostas da quarta questão. Isso nos aponta que o trabalho intergeracional pode e deve ser um grande motivador para a aprendizagem significativa, sendo uma oportunidade para o debate sobre os preconceitos existentes entre as diferentes faixas etárias.

Em relação as atividades que foram menos relevantes para as alunas, ou o que elas

menos gostaram, foi apresentada na quinta questão. Somente uma aluna respondeu indicando uma atividade, que foi a apresentação em grupo. De acordo com a aluna, ela não ter gostado da atividade não se deveu a um problema do curso em si, mas sim um problema pessoal dela, pois “fica nervosa em falar em público”.

A teoria da aprendizagem significativa pressupõe o envolvimento total do aluno no processo de aprender, abrangendo inclusive, seus aspectos afetivos.

Em relação a sexta questão, sobre as sugestões para os próximos cursos, destaca-se a importância de o curso ser realizado com uma carga horária maior e em mais dias da semana. Esses pontos aparecem em 40% das respostas, apontando assim, uma vontade das alunas de conhecer mais sobre o assunto e de também entrarem em contato mais vezes durante a semana.

Esse ponto é importante, pois as alunas se identificaram com os conteúdos e eles puderam ajudar a melhorar as suas vivências cotidianas, “seja pela possibilidade de aplicação imediata ou como âncora para novos conhecimentos que surgirão pela vida afora” (PAULA; BIDA, 2015).

O curso de extensão, em relação a motivação, é diferente de um curso regular. Na extensão o aluno escolhe o que mais interessa, pelo conteúdo do curso, e poderá realizar o curso em um curto período: alguns meses, por exemplo. Isso é muito importante para que os conteúdos de um curso de extensão façam mais sentido para os alunos.

A aprendizagem significativa só será realmente estabelecida se os conteúdos propostos forem incorporados às experiências de aprendizagem, à vida cotidiana dos alunos. Os conteúdos precisam adquirir relevância para a vida dos alunos. Dizemos isso, com base nas respostas das alunas, pois a maioria disse que o curso foi importante para a informação pessoal e que recomendaria o curso para outras pessoas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de extensão apresentado permitiu vivenciar um processo de interação entre a professora e as alunas, com troca de informações e trocas pessoais, que passou a ser importante para o crescimento pessoal e da vida em grupo. A professora e as alunas passaram a ser ativas no processo pedagógico. Ao responder o questionário sobre a relevância do curso, as alunas responderam que na sua vida cotidiana o curso fará sentido, pois foram abordados temas da realidade delas, em relação a sexualidade. E essa é uma das características essenciais para que ocorra a aprendizagem significativa. A vontade e a disposição dos alunos de relacionar o novo conhecimento com aquele já existente, fazendo sentido assim, para sua vida.

## REFERÊNCIAS

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

FRANÇA, L. H. F.P.; SILVA, A. M. T. B.; BARRETO, M. S.L.B. Programas intergeracionais: quão relevantes eles podem ser para a sociedade brasileira? Rev. Bras. Geriatr. Gerontol., Rio de Janeiro, 13(3):519-531, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1809-98232010000300017&script=sci\\_abstract&tIng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1809-98232010000300017&script=sci_abstract&tIng=pt)>. Acesso em: 01 nov.2017

FERRIGNO, J. C.; Co-educação entre gerações. Petrópolis. Vozes; São Paulo. SESC. 2003.

MATHIEU, E.R. O.; BELEZIA, E. C. Formação de Jovens e Adultos: (Re) construindo a prática pedagógica. São Paulo: Centro Paula Souza. 2013.

OLIVEIRA, M. K.. Vygotsky. São Paulo: Scipione, 1993.

PAULA, G. M.C.;BIDA, G. L. A importância da aprendizagem significativa. 2015. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROCINSKI, S. I. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016.

SANTOS, J. C. F. dos. Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SCHEIDEMANTEL, S. E.; KLEIN, R.; TEIXEIRA, L. I. A Importância da Extensão Universitária: o Projeto Construir. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte. 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrent/Direitos/Direitos5.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.



# EDUCAÇÃO NA FUNDAÇÃO CASA: UMA ANÁLISE DA OFERTA EDUCACIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

Leticia Pedroso Ramos

[leticiapramos@gmail.com](mailto:leticiapramos@gmail.com)

Engenheira Florestal e licenciada em Ciências Agrárias pela Universidade de São Paulo. Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) Câmpus Capivari.

**RESUMO:** As medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes e jovens em ato de infração variam em seus tipos: advertência, obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade e internação. Este artigo procura analisar a oferta educacional no Estado de São Paulo aos jovens infratores, considerando que neste contexto a Educação de Jovens e Adultos pode atuar como uma importante ferramenta para a reinserção social deste público.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Medida Socioeducativa; Liberdade Assistida.

**ABSTRACT:** *The socio-educational measures applied to the adolescents and young people in acts of infringement vary in their types: warning, obligation to repair the damage; provision of services to the community; assisted freedom; insertion in semi-open regime and incarceration. This article analyzes the educational offer to young offenders in the state of São Paulo, considering that in this context youth and adult education can act as an important tool for the social reinsertion of this public.*

**KEYWORDS:** *Youth and adult Education; Social and education measure; Probation.*

## INTRODUÇÃO

Este artigo procura analisar a oferta educacional no Estado de São Paulo aos jovens infratores, considerando que neste contexto a Educação de Jovens e Adultos - EJA pode atuar como uma importante ferramenta para a reinserção social deste público.

A metodologia do presente estudo consistiu na abordagem documental e bibliográfica sobre o ato infracional de adolescentes, as medidas socioeducativas propostas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e realizadas pela Fundação Casa e o papel da EJA nesse processo de reintegração social e profissional. Além disso, ocorreu um levantamento documental sobre os adolescentes e jovens em regimes semiaberto e de liberdade assistida na região de Piracicaba, São Paulo.

A realização desta pesquisa justifica-se para conhecer as medidas socioeducativas e possibilitar que a EJA atue de forma positiva na reintegração desse adolescente ao contexto social, possibilitando o estudo regular, a formação profissional, tal como as exercidas pelos cursos PROEJA.

## AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

As práticas de violência nos municípios brasileiros têm gerado discussões constantes sobre as infrações cometidas pelas crianças e adolescentes e suas medidas corretivas correspondentes. Segundo o ECA “criança” é a pessoa até doze anos de idade incompletos, e “adolescente” a que tem entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990).

O adolescente deve ser responsabilizado quando realiza alguma conduta transgressora (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2005).

Para regulamentar a execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes infratores, foi criado em 2012 o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, coordenado pela União e integrado pelos sistemas estaduais, distritais e municipais (BRASIL, 2012).

Nesse processo de padronização das ações, a União foi responsável pela elaboração do Plano Nacional de Atendimento (BRASIL, 2013). Considerando as diretrizes estabelecidas no SINASE e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em caso de cometimento de infrações,

os adolescentes poderão sofrer as seguintes medidas: advertência, obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semi-liberdade e internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

Os três primeiros tipos de medidas são utilizados para casos mais leves de infração, já os demais são aplicados em casos de infrações mais graves, sendo a internação utilizada apenas em casos de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; por reiteração no cometimento de outras infrações graves ou por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

Mesmo contrariando as diretrizes do plano nacional e o ECA, os casos de privação ou restrição de liberdade tem ampliado ano (Figura 1). Entre os estados com rede de atendimento complexo, o Estado de São Paulo apresenta o maior número de Adolescentes e Jovens em Restrição e Privação de Liberdade tendo 9.614 jovens e adolescentes em tais medidas em 2013.



**Figura 1** – Adolescentes e Jovens com restrição e privação de liberdade (2010 – 2013). Fonte: Levantamento Anual SINASE (BRASIL, 2015).

Nos regimes de semiliberdade e liberdade assistida a frequência e participação escolar do adolescente é requisito necessário para evitar a internação. Nesse processo de ida do adolescente à escola o educador pode ter um papel importante na reinserção destes jovens (CASADO, 2009).

Para atender ao contingente existente o Estado de São Paulo elaborou o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo, que é pautado pelas legislações apresentadas e busca garantir ao jovem a proteção integral durante o cumprimento de uma medida socioeducativa (SÃO PAULO, 2014).

## A FUNDAÇÃO CASA

Ao ser flagrado em ato ilícito o menor/adolescente receberá um atendimento inicial Fundação CASA e, sem seguida, encaminhado à internação provisória. Lá, o adolescente conviverá no máximo por 45 dias nos CIP: Centro de Internação Provisória. Nesse momento será elaborado o diagnóstico polidimensional, um dos requisitos a ser seguido na elaboração do Plano Individual de Atendimento – PIA, por isso a sua elaboração deve contemplar a análise por uma equipe multiprofissional.

Além disso, o adolescente em regime de restrição de liberdade ou de semiliberdade tem direito a educação, por isso a Fundação Casa possui uma área de ‘Atenção Pedagógica’. Inicialmente o infrator passa por uma entrevista sem dirigida “a fim de entender o percurso educacional do adolescente em todas as modalidades educativas” (SÃO PAULO, 2014).

Durante a internação provisória, o adolescente será atendido por meio do Projeto Educação e Cidadania – PEC. Já nas casas de internação será assegurado ao infrator o atendimento com o Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.

Essa estrutura da Fundação CASA ocorre em todas as regiões de São Paulo. Na estrutura da Fundação Casa, o município de Piracicaba localiza-se na Divisão Regional Metropolitana V Norte. Nesta Divisão integram também municípios como Campinas, Mogi Mirim, Limeira e Rio Claro. O único centro de semiliberdade está localizado em Mogi Mirim, sendo os demais, casas de internação, tal como a CASA Rio Piracicaba, com 6 anos de oferta de serviços.

## A EJA E A REINTEGRAÇÃO DOS JOVENS

Após a sentença judicial para medida de internação, o aluno é transferido para um Centro de internações – CI, onde são desenvolvidas atividades pedagógicas de com maior aprofundamento de conteúdo.

Mesmo com os avanços observados pelo histórico das medidas socioeducativas, desde o Brasil Colônia, o tratamento dado à criança e ao adolescente no Brasil mostram que o atendimento ainda é repressivo e discriminatório (SILVA; SALLES, 2011).

Existe uma relação direta entre vulnerabilidade dos adolescentes e os índices de medidas socioeducativas; por vários motivos existentes, a maioria não se encontra na idade correta para cursar os ensinos regulares, conforme Figura 2:

	12	13	14	15	16	17	18	>18	IDADE CORRETA	DEFASAGEM	%
2EF	0	1	1	2	7	9	2	1	0	23	100,00%
3EF	0	2	6	6	10	9	4	0	0	37	100,00%
4EF	0	4	9	20	25	19	9	2	0	88	100,00%
5EF	1	5	16	31	46	61	24	2	0	186	100,00%
6EF	1	23	69	139	220	219	94	15	0	780	100,00%
7EF	0	21	71	185	259	312	183	20	0	1051	100,00%
8EF	1	13	75	181	316	363	207	20	14	1162	98,81%
9EF	0	6	59	175	354	448	235	35	65	1247	95,05%
1EM	0	0	12	118	304	435	255	38	130	1032	88,81%
2EM	0	0	0	20	80	217	130	15	100	362	78,35%
3EM	0	0	0	2	12	69	56	17	83	73	46,79%
Total	3	75	318	879	1633	2161	1199	165	392	6041	93,91%

Figura 2: Idades dos adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em Julho de 2014.

Fonte: SÃO PAULO, 2014

É nesse contexto que a Educação de Jovens e Adultos torna-se uma importante ferramenta no contexto das medidas socioeducativas do SINASE, pois

Uma das funções da Educação de Jovens e Adultos é auxiliar na eliminação das discriminações e na busca de uma sociedade mais justa e menos desigual, a qual resultaria da inclusão do conjunto de brasileiros, vítimas da história excludente de nosso país. A EJA é tratada como representação de uma dívida social a ser reparada, assumindo a tarefa de estender a todos, o acesso e domínio da escrita e da leitura como bens sociais, seja na escola ou fora dela. (CASADO, 2009, p. 22)

A presença da EJA na formação e reinserção social dos adolescentes pode ser mostrada em estudos desenvolvidos no estado de São Paulo. No atendimento ao adolescente em ato de infração nos municípios de Americana e Santa Bárbara, 120 jovens estiveram em regime de internação provisória entre os anos de 2005 e 2007. Durante esse período o estudo identificou entre os que tinham saído do regime de internação provisória e outros que estavam em liberdade assistida apenas a matrícula de 32 adolescentes no ano de 2007.

Desse total, 4 estavam matriculados no ensino fundamental, 11 no ensino médio, 14 no ensino fundamental - modalidade EJA - e 3 no ensino médio - modalidade EJA. Porém, 21 alunos destes estavam evadidos (SILVA; SALLES, 2011).

Estudo desenvolvido no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos de Araraquara, SP mostrou que em duas salas de EJA nos períodos matutino e noturno 16 alunos que cumpriam medida socioeducativa de Liberdade Assistida frequentavam as aulas e os professores enfrentavam dificuldades sobre a forma mais adequada de trabalhar com esse público (CASADO, 2009).

No Distrito Federal, na cidade de Recanto das Emas, os professores recebiam orientação para serem opressivos com os alunos em liberdade assistida, dificultando assim qualquer tipo de diálogo.

Além da dificuldade em concluir os estudos, seja pela dificuldade de atuação docente e/ou pedagógica nas escolas de ensino médio regular, seja pelo preconceito ou por outros motivos muitos alunos que cumprem as medidas socioeducativas acabam optando pela EJA. Nesse sentido a EJA surge como uma opção para reinserção social desses jovens tão excluídos da sociedade, principalmente pelo tempo reduzido e não pela facilidade do seu estudos.

Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma importante ferramenta no contexto das medidas socioeducativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes e jovens em ato de infração têm como premissa a continuidade dos estudos, tanto em regimes com restrição de liberdade quanto em regimes abertos.

No Estado de São Paulo, a Fundação Casa é responsável pelas medidas com restrição de liberdade enquanto os municípios são responsáveis pelas medidas de regime aberto, inclusive a medida socioeducativa de liberdade assistida. Para continuar os estudos os infratores realizam estudos regulares, estudos em programas especiais ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A EJA propedêutica ou integrada à educação profissional é uma das modalidades que os adolescentes podem utilizar para conseguir uma reinserção social mais rápida, principalmente pelos diplomas obtidos e que são requisitos para muitas das contratações no mundo do trabalho. Espera-se que este trabalho contribua para oferecer este retrato da atual oferta em nível estadual.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 24 out. 2016.

\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. 39 p. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/plano-nacional-de-atendimento-socioeducativo-diretrizes-e-eixos-operativos-para-o-sinase>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Levantamento Anual Sinase 2013. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2015. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/noticias/pdf/levantamento-2013>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

CASADO, L. M. A relação entre professor de EJA e alunos em liberdade assistida: consequências para o processo de ensino e aprendizagem. 2009. 41p. Trabalho de conclusão de curso – UFSCAR, São Carlos, 2009. Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufscar.br/documentos/arquivos/tcc-2006/a-relacao-entre-professor-de-eja-e-alunos-em-liberdade-assistida-consequencias-para-o-processo-de-ensino-e>>

[aprendizagem](#)>. Acesso em: 10 out. 2016.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H. R. Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: Limites e (im)possibilidades. *Psico*, v. 36, n. 3, pp. 267-273, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5161602>>. Acesso em: 20 out. 2016.

FUNDAÇÃO CASA. Boletins Estatísticos. Disponível em: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=boletim-estat%C3%ADstico&d=79>>. Acesso em: 24 out. 2016.

SÃO PAULO. Plano de atendimento socioeducativo do estado de São Paulo, 2014. Disponível em: <[http://www.promenino.org.br/redepromenino/uploads/files/1/plano\\_estadual\\_de\\_atendimento\\_socioeducativo\\_sp\\_se.pdf](http://www.promenino.org.br/redepromenino/uploads/files/1/plano_estadual_de_atendimento_socioeducativo_sp_se.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2016.

SILVA, I.R.O.; SALLES, L.M.F. Adolescente em liberdade assistida e a escola. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v. 28, n. 3, p. 353-362, Sept. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2011000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2011000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 nov. 2016.

# LEITURA DE LIVROS PARADIDÁTICOS EM ESPANHOL COMO MOTIVAÇÃO NA HABILITAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA EM EVENTOS DE UMA ETEC DA MOOCA

Marilene Alves Viana

[alvesviana@yahoo.com.br](mailto:alvesviana@yahoo.com.br)

Professora da Etec Professor Camargo Aranha e da Etec de Itaquera, Centro Paula Souza, São Paulo.

**RESUMO:** O presente artigo teve como objetivo geral desenvolver projeto de leitura de livros paradidáticos como motivação nas aulas de Espanhol Instrumental. A abordagem teórica centrou-se na interação de Vygotsky; já a metodologia foi ancorada no tripé Investigação-ação. Concluiu-se que o trabalho foi relevante ao ressaltar a leitura como motivação nas aulas de língua espanhola e, também, para refletir sobre o uso de projetos como incentivo à aprendizagem de um idioma estrangeiro em um curso técnico.

**Palavras-chave:** Estratégias de leitura. Espanhol Instrumental. Projeto de leitura de paradidáticos em espanhol.

**ABSTRACT:** *El presente artículo tuvo como objetivo general desarrollar proyecto de lectura de libros paradidáticos como motivación a las clases de Español Instrumental. El abordaje teórico se ha centrado en la interacción de Vygotsky; la metodología ha sido ancorada en la investigación-acción; en un cuestionario con preguntas abiertas; e investigación bibliográfica. De esa manera, se concluyó que el trabajo ha sido relevante al resaltar la lectura como motivación en las clases de lengua española y, también, para reflexionar sobre el uso de los proyectos como incentivo al aprendizaje de un idioma extranjero en un curso técnico.*

**KEYWORDS:** *Estrategias de lectura. Español Instrumental. Motivación. Proyecto de lectura de paradidáticos en español.*

## INTRODUÇÃO- ESTRADA ABERTA ÀS PALAVRAS

*Foi de palavras a estrada que lhes mostrei.  
E eu sabia dos espinhos, dos galhos secos,  
das pedras e das raízes para fora do verbo  
que teriam que mover se a escolha  
fosse seguir o caminho.*

A proposta deste trabalho está ancorada nas experiências vividas em sala de aula, no primeiro semestre deste ano, em um curso de Habilitação Profissional Técnica em Eventos, tendo como foco o componente Espanhol Instrumental.

Nessa perspectiva, o delineamento das atividades teve como ponto de partida a interação com um grupo de 32 alunos matriculados, sendo 20 com participação ativa no projeto, com idades entre 16 e 51 anos. Muitos desses estudantes, por motivos diversos, faltavam muito às sextas-feiras, e as aulas aconteciam nesse dia, no primeiro bloco. Nesse contexto, refletiu-se sobre práticas pedagógicas que pudessem incentivar os estudantes ao conhecimento do idioma espanhol, por meio de um projeto de leitura de livros paradidáticos como motivação à aprendizagem desse idioma.

Para percorrer o caminho estabelecido, pensou-se no desafio que é motivar alunos para ler textos em uma língua estrangeira, neste século tão globalizado, cujo fácil acesso às tecnologias está ao alcance da maior parte dos aprendizes, o que poderia denotar mais rapidez de aprendizado fora da sala de aula e, talvez, de forma mais prazerosa.

Foi neste âmbito que se estabeleceu a seguinte problemática para sustentar este artigo:

1. Um projeto de leitura de paradidáticos em espanhol motiva os estudantes a aprender o espanhol como segunda língua?
2. Ressaltar a aprendizagem por meio de projeto e estratégias de leitura colabora para intensificar a produção escrita e a expressão oral em espanhol, em um curso técnico?
3. Os alunos podem interagir-se mais e evidenciar outras competências e habilidades com projeto de leitura de paradidáticos em espanhol?

Assim, estabeleceu-se o objetivo geral: desenvolver projeto de leitura de livros paradidáticos como motivação nas aulas de espanhol instrumental, incentivando a aprendizagem desse idioma.

## REFERENCIAL TEÓRICO - PRIMEIRO DESTINO: O RESSOAR DESSAS VOZES

Examinar se a leitura de livros paradidáticos em espanhol promove motivação ao conhecimento desse idioma, não apenas como forma de comunicação, mas também com possibilidade de alcance a diferentes maneiras de interação com outros mundos, foi também a aposta deste artigo, a fim de refletir sobre distintas formas de lidar com a aprendizagem do referido idioma.

O que se pretende é verificar, ao final, se essa dinâmica motivou os alunos a uma aproximação maior ao referido idioma, evidenciando outros focos de interesse nessa língua. Dessa maneira, o grande apoio teórico, sem ilhar outros estudiosos, vem de Lev Vygotsky, Gretel e Marília Callegari, Isabel Solé, Angela Kleiman, entre outros.

Para VYGOTSKY (2008), a função primária da linguagem é o contato social. Seus estudos valorizaram a relação entre pensamento e linguagem e mostram que o pensamento ocorre com o apoio da palavra e dos conceitos.

Nesse sentido, observa-se o quanto é fundamental ofertar aos alunos maneiras de se aproximarem da leitura, uma vez que esta abre caminho para múltiplas linguagens, logo, permite ao ser humano mais capacidade de interagir com seus pares e, por conseguinte, com o ambiente em que está inserido, construindo conhecimentos.

A leitura como motivação, vista pelo prisma de um projeto pedagógico, pode influenciar a aprendizagem de uma língua estrangeira uma vez que esta permite ao aluno mobilizar várias **habilidades e competências**.

Para unir os laços reflexivos, ressaltou-se a leitura, em primeiro plano, na sala de aula, a partir de exercícios interativos, a fim de que, diante das atividades apresentadas, os alunos mobilizassem seus repertórios de conhecimento.

Ao lado da finalidade didática, a definição de estratégias amparou-se em Fernández e Callegari (2009: 74), que registram: “Como estratégias didáticas entendemos o conjunto de procedimentos (técnicos, atividades, posturas, atitudes) utilizados pelo professor para a consecução de determinado(s) objetivo(s)”.

É válido ressaltar que a leitura ganhou realce neste projeto acoplada ao ato de ler, que é peça fundamental para a integração do estudante para formar sua compreensão da realidade, da vida, para ver nela o sentido de sua participação leitora. (KOCH & ELIAS (2007) entendem que, para a leitura e produção de sentido, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação.

Ao tratar da aprendizagem da língua espanhola, tendo a leitura como elemento motivador, questionou-se também: qual procedimento utilizar, em uma abordagem interacionista? A partir desta inquietação, para as cenas pedagógicas, optou-se pelo projeto.

## **METODOLOGIA – CURVAS E SINAIS: FONTES DE LUZ**

*Eis que novos caminhos se abrem  
do miolo da palavra Leitura (...)*

No relevo do direcionamento metodológico, considerou-se a pesquisa-ação (SEVERINO, 2016). Seguindo esse caminho e visando obter resultado no plano da motivação dos alunos por meio da leitura, ao encontro da língua espanhola, esta metodologia exigiu muito envolvimento durante a caminhada e flexibilidade no planejamento das atividades.

No âmbito da coleta de dados, para a culminância dos trabalhos, os alunos receberam um questionário com questões abertas referentes a todas as etapas do projeto.

Informados sobre o projeto e mediante aceitação pelo grupo de alunos, inicialmente, foram apresentados 24 livros paradidáticos, com temas variados em espanhol. O material foi organizado, intencionalmente, em uma mesa coberta com toalha, com visual agradável a fim de fomentar o interesse dos estudantes a escolherem os livros que mais lhes chamassem a atenção. Divididos em trios ou quartetos deveriam entrar em acordo e escolher um livro para lerem e apresentar da forma que considerassem mais interessante, seguindo um cronograma feito para este fim.

Paralelamente ao projeto, durante o período mencionado, valorizaram-se textos autênticos em espanhol, e o trabalho em dupla, trio ou quarteto, sem isolar aqueles estudantes que desejassem trabalhar sozinhos.

Com o intuito de tornar as aulas mais dinâmicas, amparando-se em RANGEL (1990), em uma das aulas, um texto foi colado em corações, cortados em tecidos de chita, com vários movimentos, e entregues aos alunos para que realizassem a atividade de leitura e interpretação do referido texto.

O questionário a seguir foi entregue aos alunos, com a finalidade de que as respostas fossem eixo-base para as reflexões propostas neste artigo. Sendo assim, somente algumas perguntas foram eleitas para serem analisadas, por se aproximarem mais da problemática proposta neste estudo. Ressalta-se que, dos vinte e três estudantes presentes no dia da finalização do projeto, somente dezesseis responderam ao questionário; dos outros sete, cinco saíram antes da entrega das perguntas, um se esqueceu de responder, e uma aluna dormiu durante a aula, porque, segundo ela, estava esgotada dos trabalhos da semana, pedindo, por isso, desculpas à professora.

Favor contestar a las cuestiones a continuación o completar otras relacionadas a nuestro trabajo. Puedes escribir en portugués.

1. Delante de la posibilidad de leer un libro en español, ¿cuál fue tu principal motivación para leer dicho libro?	2. ¿Qué te pareció la idea de leer un libro como proyecto de lectura en español – en un curso técnico de Eventos?
3. ¿Te gustó leer el libro? ¿Por qué?	4. ¿Has sentido alguna dificultad al leer el libro elegido? En caso afirmativo, escribir por lo menos tres importantes dificultades.
5. ¿La lectura y el hecho de tener que hacer una presentación para la profesora y los colegas te han motivado o desmotivado a venir a las clases de español? Justifica tus ideas.	6. Durante nuestro proyecto, además de la lectura del libro, hicimos unas clases más dinámicas, como leer textos e interpretar cuestiones sobre ellos en equipo, ¿qué te parecieron esas interacciones en las clases de español?
7. La lectura del libro, tu participación, la de los colegas y de la profesora durante ese proyecto te han motivado a acercarse MÁS de la lengua española de alguna manera? Se sí, escribe las razones.	8. ¿Te parece que los proyectos de lectura en español motivan a aprender otras competencias y habilidades en dicho idioma? Presenta algunos ejemplos.

Figura 1: Questionário entregue aos alunos.

Do leque de sugestões ofertado para apresentarem seus trabalhos, os estudantes escolheram: realizar um programa de rádio, ensaiar uma peça de teatro, produzir um fluxograma, ler em voz alta e organizar um café literário.

## DOS RESULTADOS – TRAVESSIAS E ESPERANÇAS

*Toquemos os instrumentos e caminhemos (...)*

Ao receberem o roteiro com todas as orientações e sugestões para os trabalhos, alguns deles pareciam estar diante de um presente que tanto queriam, pelo brilho no olhar. No questionário final, uma aluna escreveu: “Me pareceu uma ideia muito feliz, a classe toda aprovou e o grupo participou de maneira natural; foi uma experiência nova”.

Considerando-se a declaração dessa estudante, é fundamental apostar em atividades interativas em sala de aula que promovam socialização, para que os aprendizes tenham voz e possam evidenciá-la de forma criativa e motivada em práticas que transcendam este espaço do saber.

As respostas dos alunos revelam o quanto a motivação e a interação, amparadas em um trabalho bem delineado podem promover a aprendizagem de uma língua estrangeira. Fernández e Callegari (2009) afirmam que “Aprender uma língua estrangeira é, antes de tudo, interagir. A ideia de comunicação pressupõe o contato com o outro”.

Dos conteúdos que os estudantes apresentaram, avalia-se a leitura como propiciadora de sentido na situação de aprendizagem, além de fio condutor à mobilização de outras competências e habilidades, o que se comprova, a seguir, no texto de uma aluna que, assim como os colegas, individualmente, após a apresentação do tema escolhido, deveriam responder à pergunta: ¿Qué has aprendido de ese proyecto? “Veo que es necesario que tenga un tipo de proyecto como ese. Habiendo intercambio y conversaciones, ambos lados (de quien presenta y de los participantes) crecen juntos.”

A declaração dessa estudante pressupõe que, se o professor tiver disposição para abarcar projetos nessa linha da aprendizagem interativa, ele formará laços com os alunos, capazes de lançar luz em uma forma positiva de ensinar e aprender uma língua estrangeira, além de tornar a sala de aula um espaço agradável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS – DOS PERCURSOS PERCORRIDOS, NOVOS HORIZONTES

*Caminhemos, pois, em direção a estes saberes.*

A leitura como motivação, vista pelo prisma de um projeto pedagógico, pode influenciar a aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que esta permite ao aluno, como ressaltado nas respostas ao questionário já mencionado aqui, mobilizar habilidades e competências, tais como: ler textos, cooperar na sala de aula, usar a criatividade, interagir com os colegas, pesquisar, falar, escrever, lidar com outras culturas, realizar atividades online, entre outros.

Comprovou-se que houve uma interação e motivação entre os alunos e com a professora. Um elemento fundamental à interação em sala de aula foi relevante nesse projeto: a criatividade dos estudantes. Nessa perspectiva, Carlini, et al. (2004) afirmam que “A função do projeto é a de tornar a aprendizagem real e atrativa”. Por tudo isso, acredita-se que, tanto os alunos quanto a professora, identificaram-se nessas interações, criando verdadeiros “atos de amor”, porque como afirma Paín (2007: 20): “Um ato de aprendizagem é um ato de amor, porque gera um ser parecido conosco, que chamamos de idêntico, não no sentido de identidade, mas no da identificação com ele”.

A orquestra continua em busca de saberes, músicas não (nos) faltam.

## REFERÊNCIAS

CARLINI, Alda Luiza [et. al]. SCARPATO, Marta (org). Os Procedimentos de ensino fazem a aula acontecer. – São Paulo: Editora Avecamp, 2004. – (Coleção didática na prática)

CARMO, Vera. O uso de questionários em trabalhos científicos. Disponível em: <[http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino\\_2013\\_2/O\\_uso\\_de\\_questionarios\\_em\\_trabalhos\\_cientificos.pdf](http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/O_uso_de_questionarios_em_trabalhos_cientificos.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2017.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres e CALLEGARI, Marília Vasques. Estratégias motivacionais para aulas de espanhol. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009. – (Série librería española e hispanoamericana)

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisas. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, Angela. Oficina de Leitura: Teoria e Prática. 8ª Edição. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de, SANTOS, Thais Helena dos. Verbete paradidáticos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/paradidaticos/>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

PAÍN, Sara Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1989, p.23-24.

RANGEL, Mary. Dinâmicas de leitura para sala de aula. – Petrópolis. RJ: Vozes, 1990.

SEDYCIAS, João. O que é espanhol instrumental? Universidade Federal de Pernambuco, 2008. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/o-que-e-espanhol-instrumental.html>>. Acesso em: 10 de jul. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico.- 24. ed. rev. e

atual. – São Paulo: Cortez, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; tradução de Jeferson Luiz Camargo. Pensamento e linguagem. – 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. – (Psicologia e pedagogia).



# A INSERÇÃO DOS EGRESSOS DA EJA TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO NO SETOR PRODUTIVO

Jonas Severino da Silva

[jonassilva20@gmail.com](mailto:jonassilva20@gmail.com)

Mestre em Educação, Administração e Comunicação - Unimarco; Especialista em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais - UNIFEI; Pedagogo - UNINOVE; Bacharel e Licenciado em Comunicação Social – Esurp e Fatec São Paulo; Professor na Etec Tereza Aparecida Cardoso Nunes de Oliveira, Centro Paula Souza, São Paulo.

Maria de Lourdes Piccirillo

[molisepolla@hotmail.com](mailto:molisepolla@hotmail.com)

Especialista em Alfabetização e Letramento – Faculdade de Tecnologia Paulista; Bacharel em Administração com ênfase em Comércio Exterior – Universidade São Judas Tadeu; Licenciatura Letras Português/Espanhol – UNIFRAN/UNICSUL; Licenciatura em Gestão/Administração – Fatec São Paulo; Professora na Etec Professor Aprígio Gonzaga e Etec Parque Belém, Centro Paula Souza. São Paulo-SP

**RESUMO:** O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) abrange cursos de formação profissional para jovens e adultos. Neste trabalho fez-se uso da pesquisa quantitativa de campo junto aos egressos do PROEJA em Administração da Etec Tereza Nunes no ano de 2012 no sentido de verificar se estes conseguiram melhores condições de oportunidades de trabalho. Constatou-se que após a realização do curso, houve um divisor sobre o antes e o depois na vida de todos, principalmente na realização pessoal e profissional.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Medida Socioeducativa; Liberdade Assistida.

**RESUMEN:** El Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad de educación de jóvenes y adultos (PROEJA) abarca cursos de formación profesional para jóvenes y adultos. Se hizo uso de la investigación cuantitativa de campo junto a los egresados del PROEJA en Administración de la Etec Tereza Nunes en el año 2012 para comprobar si ellos han conseguido lograr mejores condiciones de oportunidades de trabajo. Se constató que después de la realización del curso, hubo un divisor sobre lo antes y lo posterior en la vida de todos, principalmente en la realización personal y profesional.

**PALABRAS CLAVE:** PROEJA; Centro Paula Souza; Mercado de trabajo.

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA - sempre enfrentou inúmeros obstáculos. Apesar de variados esforços essa modalidade de ensino permanece marcada pela descontinuidade e por ínfimas políticas públicas. O Estado, por sua vez, pouco conseguiu dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

Segundo (SPOSITO, 2010) nota-se que ocorre certo embate entre uma cultura tradicional, seletiva e excludente de fazer educação, e uma cultura constituída pela heterogeneidade cultural e social, que deseja ser incluída nessa mesma escola. Por esta razão, evidencia-se o fracasso escolar e conseqüentemente a evasão como resultado final. Percebe-se que, quanto mais a sociedade procurar por essa escola seletiva e excludente, maior será a expressão quantitativa desse fracasso/evasão.

Este artigo pretende focalizar o Estado de São Paulo, especificamente a Etec Tereza Nunes, uma escola técnica estadual mantida pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia do Governo de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação.

## PROBLEMA

Os alunos do curso de Administração egressos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA – PROEJA da Etec Tereza Nunes têm mais oportunidades de ingresso no setor produtivo?

## JUSTIFICATIVA

O propósito de acompanhamento e avaliação de egressos é verificar o desempenho da formação técnica e profissional obtida para a vida dos ex-alunos, englobando: i) a empregabilidade, ii) a possibilidade de continuidade dos estudos ou requalificação e iii) permitir conclusões a respeito da efetividade da implantação da política pública de educação profissional na modalidade PROEJA.

## OBJETIVOS

Identificar o nível da empregabilidade dos egressos do curso de Administração PROEJA no ano de 2012 da Etec Tereza Nunes, São Paulo-SP. O estudo aqui realizado é introdutório e se ampara na apresentação dos dados na forma de análise estatística descritiva em que se buscou analisar: o percentual de empregabilidade; o perfil básico de inserção profissional (faixa de renda, setor de atividade econômica etc); e identificar os aspectos relacionados ao prosseguimento dos estudos.

Entende-se que a obtenção de informações a respeito dos aspectos relacionados à formação recebida pelos ex-alunos e seus desdobramentos é um tanto fundamental para o aprimoramento institucional, na medida em que os egressos poderão revelar situações que trarão certamente indicadores para melhorar os planejamentos pedagógicos e institucionais.

## METODOLOGIA

Apresentamos algumas metodologias empregadas no acompanhamento e avaliação dos egressos. Ressalta-se que os esforços de avaliação de egressos das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza, especificamente da Etec Tereza Nunes é inusitado. Na perspectiva de situar o leitor na temática de acompanhamento de egressos, esclarecemos que foram realizados alguns estudos através de pesquisa exploratória bibliográfica e a elaboração de uma pesquisa de campo quantitativa consideradas relevantes e que nortearam a definição do questionário de coleta de dados.

Para (BARROS, 2007) a pesquisa de campo caracteriza-se pelo contato direto com o fenômeno de estudo e pelas investigações e coleta de dados perante as pessoas. Nessa pesquisa o investigador assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os acontecimentos.

O instrumento de pesquisa utilizado neste trabalho foi um questionário eletrônico elaborado a partir da plataforma Google Docs e acessível aos egressos. Os ex-alunos foram convidados a preencherem a pesquisa através do encaminhamento do link de acesso ao questionário. Daí um grande desafio consistiu na dificuldade de acesso aos egressos, o que resultou no não alcance do retorno da pesquisa por parte do universo de 15 egressos do curso de Administração PROEJA daquela Etec.

Desta forma, obtivemos uma amostra de 12 respostas. A coleta de dados ocorreu no mês de maio de 2016. Constatamos que a maioria dos egressos que responderam deu um retorno positivo em relação à iniciativa da pesquisa.

Como a formação técnica em administração prepara o profissional para o empreendedorismo, muitos egressos **permanecem exercendo atividades autônomas** no setor produtivo da economia.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa foi elaborada no sentido de verificar a inserção profissional, perfil de ocupação, renda, continuidade dos estudos e da empregabilidade dos egressos após a realização do curso PROEJA em Administração da Etec localizada na região da Zona Leste na Cidade de São Paulo.

No tocante à inserção dos egressos no setor produtivo, verificou-se que 50% estão inseridos informalmente, 41,7% possuem empregos formais nas empresas e que 8,3% estão no momento sem trabalho. Nesse sentido, (TIRIBA, 2001) denomina essa situação como uma nova cultura do trabalho, que, caracteriza-se por atividade de economia solidária, cooperativa, economia popular, da sobrevivência, ou sob forma de mercado informal.

Assim, percebemos que a maioria dos ex-alunos enquanto realizavam o curso já atuava de modo informal, devido à baixa escolaridade, fato este que, mesmo após o término do curso, a experiência profissional como autônomo, acaba prevalecendo como opção para muitos.

Para a análise e interpretação dos dados quantitativos coletados, optamos por utilizar tabelas. Para (BARROS, 2007) a tabulação é o processo pelo qual se apresentam os dados obtidos da categorização em tabelas. A disposição dos dados graficamente auxilia a interpretação da análise e facilita o processo de inter-relação deles, essa técnica, tem como objetivo organizar os dados de forma que fique possível o fornecimento de respostas para o problema proposto.

<b>Atualmente está inserido no Mercado de trabalho?</b>	<b>Respostas</b>	<b>Respostas (%)</b>
Sim, formalmente	5	41,7%
Sim, informalmente (autônomo etc)	6	50%
Não (desempregado)	1	8,3%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

Tabela 1 - Emprego

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Depois de indagados sobre as atividades desenvolvidas após o término do curso, observou-se que entre aqueles que exercem atividades formais ou informais independente dos setores escolhidos, todos são setores propícios de expansão e dão condições para crescimento e aprimoramento profissional dos egressos nas áreas de atuação escolhida.

<b>Qual principal setor de atividade profissional você atuou após o término do curso?</b>	<b>Respostas</b>	<b>Respostas (%)</b>
Serviços	3	25%
Comércio	5	41,7%
Indústria	1	8,3%
Transporte, armazenagem	2	16,7%
Informação e Comunicação	1	8,3%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

Tabela 2 – Distribuição da inserção por setor econômico

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Quanto ao nível de remuneração percebe-se que a maioria recebe de 1 a 2 salários mínimos, ou seja, possuem um rendimento razoável e compatível com a formação acadêmica. Já aqueles que prosseguiram com os estudos conseguem auferir maior rendimento dentre os demais.

<b>Qual seu salário atual?</b>	<b>Respostas</b>	<b>Respostas (%)</b>
De 1 a 2 salários mínimos	10	83,3%
De 2 a 3 salários mínimos	2	16,7%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

Tabela 3 – Rendimentos

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Em relação à continuidade dos estudos, 41,7% dos egressos permaneceram investindo na sua formação no nível de aperfeiçoamento e qualificação e 16,7% ingressaram na faculdade para melhorar sua empregabilidade. Apenas 8,3% realizaram outro curso profissionalizante.

Estes dados demonstram que infelizmente nem todos os egressos continuam seus estudos. Desse modo, acredita-se que o regresso à escola pode indicar a abertura de novos caminhos (Arroyo, 2009).

É possível que esse baixo índice seja reflexo da desmotivação e do elevado nível de defasagem escolar em relação à idade. Isto é um reflexo também de ausência das políticas públicas de educação que permanecem não contemplando suas diretrizes para qual se propõe, conforme discutido no início do texto.

<b>Realiza ou realizou outro(s) curso(s) após conclusão do EJA em Administração?</b>	<b>Respostas</b>	<b>Respostas (%)</b>
Aperfeiçoamento ou qualificação	5	41,7%
Técnico ou profissionalizante	1	8,3%
Graduação	2	16,7%
Não realiza	4	33,3%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

Tabela 4 – Continuação dos estudos

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Apesar de existir um grupo que não optou pelo prosseguimento com os estudos é fato que a maioria 91,7% afirma que tiveram melhores condições de remuneração e ocupação profissional após a conclusão do PROEJA em Administração. Ou seja, após a formação configura-se um divisor sobre o antes e o depois na vida de todos.

Este mesmo resultado também se repete quando indagados sobre se antes da realização do curso encontravam muitas dificuldades em conseguir um emprego.

<b>Após a conclusão do curso PROEJA em Administração, você considera que teve mais facilidade para conseguir um melhor emprego?</b>	<b>Respostas</b>	<b>Respostas (%)</b>
Sim	11	91,7%
Não	1	8,3%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

Tabela 5 – Considerações após conclusão do curso

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Na pergunta final buscou-se adquirir respostas sobre as mudanças que a formação proporcionou na vida dos egressos diante da satisfação e realização pessoal e profissional que o curso propôs.

Deste modo, rechaçamos a importância das pesquisas de acompanhamento dos egressos para que as instituições possam propor reformas e implementação de políticas públicas para o aperfeiçoamento e aprimoramento da educação técnica profissional de qualidade e principalmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado desta pesquisa reforça a hipótese de que os alunos egressos de curso técnico em administração integrado ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos da Etec conseguiram melhores oportunidades no setor produtivo, independente de atuarem como profissionais formais ou autônomos.

Quanto a melhoria de sua empregabilidade através da participação em novos cursos de formação profissional continuada, percebeu-se que menos da metade dos participantes tiveram interesse em dar prosseguimento com os estudos, isso retrata um cenário que precisa mudar, é possível que as instituições de ensino não consigam atender a expectativa desses egressos, que, muitas vezes carregam consigo muitas experiências pessoais e profissionais que pouco são valorizadas nos estabelecimentos de ensino.

Como a formação técnica em administração prepara o profissional para o empreendedorismo, muitos egressos encontram o respaldo teórico e prático para aperfeiçoarem seus conhecimentos e habilidades nas formações técnicas profissionais e permanecem exercendo atividades autônomas no setor produtivo da economia.

Consideramos também de extrema importância que as instituições de ensino atentem-se para a viabilidade da realização de um levantamento com os egressos e verificar se as formações propostas transformaram e/ou fizeram alguma diferença na vida destes profissionais.

É importante que o Estado, juntamente com as autoridades e representantes da educação básica e profissional, reveja as políticas educacionais do PROEJA para que as instituições escolares possam receber, acolher, oferecer e manter os alunos nos seus respectivos cursos, uma vez que ainda são muito altas as taxas de evasão escolar deste público nas escolas. É incerto muitas das causas para este abandono. Porém, nota-se que muito ainda há a fazer para que o PROEJA tenha mais êxito nas instituições escolares e que cada vez mais tenhamos uma população com melhores níveis educacionais.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira. *Fundamentos de metodologia científica*. 3ª Edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5840, 13 de julho de 2006 - Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Seção 1, p. 7.

SPOSITO, Marília Pontes. A Ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec; 2010.

TIRIBA, Lia. Economia popular e cultura do trabalho: pedagogia(s) da produção associada. Ijuí: ed. Unijuí, 2001.

# A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PREPARANDO O EDUCANDO PARA INTERVIR NA REALIDADE

Nilson Robson Guedes Silva

[nguedes29@gmail.com](mailto:nguedes29@gmail.com)

Graduado em Pedagogia, especialização em Gestão de Pessoas, Metodologia e Gestão de Educação a Distância e Metodologia do Ensino Superior, e Mestrado e Doutorado em Educação. Professor e tutor a distância de graduação em Pedagogia e Supervisor Educacional da Prefeitura Municipal de Campinas.

**RESUMO:** O ensaio, que teve como objetivo analisar a Metodologia da Problematização no contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nessa metodologia, também conhecida como Arco de Maguerez, a aprendizagem ocorre de forma ativa, com a participação do educando em todo o processo de sua formação. Na Metodologia da Problematização a aprendizagem torna-se uma pesquisa, e o educando tem a oportunidade de aplicar o conhecimento construído no processo pedagógico. O desenvolvimento desta pesquisa teve como metodologia a Pesquisa Bibliográfica, sendo utilizadas como principais referências os trabalhos de Freire (1981, 1989, 1995), Vasconcellos (1999), Berbel e Gamboa (2012) e Diaz Bordenave e Pereira (2011).

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Educação Libertadora; Metodologia da Problematização.

**ABSTRACT:** *This essay, whose objective was to analyze the Methodology of Problematization in the context of youth and adult Education. In this methodology, also known as the Maguerez's Arch, the learning occurs in an active way, with the participation of the student in the whole process of his formation. In the Methodology of Problematization, learning becomes a research, and the learner has the opportunity to apply the knowledge acquired in the pedagogical process. For this purpose, a bibliographic research was carried out, being used as main references the works of Freire (1981, 1989, 1995), Vasconcellos (1999), Berbel and Gamboa (2012) and Diaz Bordenave and Pereira (2011).*

**KEYWORDS:** *Youth and adult education; Liberating education; Methodology of problematization.*

## INTRODUÇÃO

O trabalho pedagógico do professor que atua na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA requer uma metodologia que valorize toda a experiência de vida e os conhecimentos dos educandos, e que contribua com a inserção desses cidadãos na sociedade, em condições de atuar para alteração da realidade em que estejam inseridos.

De acordo com Mehlecke e Tarouco (2003 apud MATHIEU, BELEZIA, 2013), aprende-se melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos, relacionamos e estabelecemos vínculos. Algumas situações/atividades desenvolvidas no percurso escolar podem desmotivar o aluno da EJA, ao não contribuírem com uma formação adequada ao contexto em que vivem.

Neste ensaio parte-se do pressuposto de que se o docente da EJA tiver uma concepção de educação libertadora/transformadora, ele caminha no sentido de adotar uma metodologia que possibilite a intervenção do educando nessa realidade descrita. Pode-se afirmar que uma educação problematizadora requer uma metodologia de ensino que busque a transformação de uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, como a brasileira.

O objetivo geral do ensaio foi analisar a Metodologia da Problematização no contexto da Educação de Jovens e Adultos, discutindo a sua efetividade no preparo do educando para intervenção na realidade. Como objetivos específicos, buscou-se situar a metodologia de trabalho docente no contexto de sua concepção de educação e de visão de sociedade e de mundo, caracterizar a educação bancária e a educação problematizadora, diferenciar as etapas da Metodologia da Problematização e discutir sua efetividade.

Para a discussão proposta, foi utilizada como metodologia a Pesquisa Bibliográfica. Buscou-se, para o diálogo teórico, uma bibliografia especializada que trata da Metodologia da Problematização e de seus fundamentos, onde se destacam alguns autores, tais como Freire (1981, 1989, 1995), Vasconcellos (1999), Berbel e Gamboa (2012) e Diaz Bordenave e Pereira (2011).

## A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO ENQUANTO UMA DAS ALTERNATIVAS PARA UM TRABALHO DOCENTE NA EJA

Paulo Freire (1989), partindo da concepção de que o homem deve ser entendido enquanto um ser de relações não só de contatos, um ser que não só está no mundo mas está com o mundo. O sistema capitalista de produção pode transformar o homem em um ser acrítico, em um ser não pensante, em coisa/objeto, tornando-o desumano. Uma educação alinhada a essa concepção atua no sentido de manter o homem submisso aos preceitos determinados pela classe dominante. Nesse tipo de educação, o homem é considerado um receptor passivo das informações que são depositadas por outro sujeito (FREIRE, 1981). Nesta 'educação bancária', "... a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los ..." (FREIRE, 1981, p. 66).

Observa-se que enquanto na educação bancária o aluno possui uma relação de completa passividade no processo educativo, na educação transformadora a aprendizagem ocorre de **forma ativa**.

Freire (1981) acredita que a transformação da realidade somente poderá ocorrer a partir da tomada de consciência do ser humano de sua condição de explorado, a que está sujeito em uma sociedade capitalista de produção. A tomada de consciência poderá ocorrer por meio de uma educação que Freire (1995) denomina libertadora/problematizadora, que tem como objetivo conscientizar o educando quanto ao seu papel no mundo e que pressupõe uma relação horizontal entre educador e educando.

Uma prática educativa alinhada a essa concepção "... implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém" (FREIRE, 1995, p. 39). Essa educação libertadora possui concepções diferentes das características da educação bancária, marcada por uma relação vertical entre educador e educando, conforme pode ser observado no quadro 1.

Concepções da Educação Bancária	Concepções da Educação Problematicadora
Atribui importância suprema ao conteúdo da matéria, esperando que os estudantes absorvam o que foi ensinado sem modificações, reproduzindo fielmente o conteúdo nas provas.	Parte da concepção de que uma pessoa só conhece algo bem quanto o transforma, transformando-se ela também no processo.
Baseada na transmissão do conhecimento e na experiência do professor.	Entende que a solução de problemas implica na participação ativa e no diálogo constante entre educandos e educadores. A aprendizagem é concebida como a resposta natural do educando ao desafio de uma situação problema.
Tem como objetivo fundamental produzir um aumento de conhecimentos no aluno.	Se preocupa com o educando enquanto pessoa integral e como membro de uma comunidade.
O aluno prefere manejar conceitos abstratos. É passivo, grande tomador de notas e exímio memorizador.	O educando prefere resolver, de forma original, problemas concretos de sua realidade.

**Quadro 1:** Educação Bancária X Educação Problematicadora/Libertadora.

**Fonte:** Quadro elaborado pelo autor, construído com base em Diaz Bordenave e Pereira, 2011.

Observa-se que enquanto na educação bancária o aluno possui uma relação de completa passividade no processo educativo, na educação transformadora a aprendizagem ocorre de forma ativa, oportunidade em que o educando participa de todo o processo de sua formação. Nessa concepção, a aprendizagem torna-se uma pesquisa, e o educando tem a oportunidade de passar de uma visão global do problema a uma visão analítica, por meio de sua teorização, caminhando para uma síntese provisória, que Diaz Bordenave e Pereira (2011) consideram como equivalente à compreensão.

A Metodologia da Problematicação, também conhecida como Arco de Magueres, que tem como fundamento uma educação problematicadora /libertadora, ao criticar a educação bancária propõe "... um tipo de ensino cujas características principais são a problematicação da realidade e a busca de solução para problemas detectados, possibilitando assim o desenvolvimento do raciocínio reflexivo e crítico do aluno" (VASCONCELLOS, 1999, p. 35).

O Arco de Maguerez surgiu na década de 1970, a partir de estudos iniciados na década de 1960 (década do primeiro esquema do Arco, identificado por Berbel e Gamboa, 2012), e foi proposto por Charles Maguerez. O Arco, que tem como ponto de partida a realidade, foi proposto com base em cinco etapas, que serão discutidos na sequência.

## ETAPAS DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

A Metodologia da Problematização foi organizada em cinco etapas, devidamente articuladas. O início de todo o processo ocorre com a observação da realidade e a definição do problema (etapa 1). As demais etapas, que também serão discutidas neste texto, são as seguintes: pontos-chave (etapa 2); teorização (etapa 3); hipóteses de solução (etapa 4); e aplicação à realidade (etapa 5).

## OBSERVAÇÃO DA REALIDADE E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Nesta etapa, o educando, ao se defrontar com a realidade a ser observada, tem como atribuições iniciais escolher um recorte desta realidade e selecionar os instrumentos (ou técnicas) que utilizará para a análise. Depois de estudar detidamente a realidade e se apropriar das informações advindas, é chegado o momento de registrar e analisar o que foi observado. Conforme Colombo e Berbel (2007), correspondem a esta etapa as seguintes ações: Identificação do recorte da realidade a ser observado; escolha da forma de observação; realização da observação; registro das observações; análise do que foi registrado, problematizando; escolha do foco de estudo, a partir de um critério; redação do problema; e justificativa para escolha do problema.

## PONTOS-CHAVE

Berbel (1999) considera que a etapa dos pontos-chave “estimula um momento de síntese após a análise inicial que foi feita, é o momento da definição do que vai ser estudado sobre o problema [...] a fim de se buscar uma resposta para esse problema” (p. 4). Esta etapa é constituída de 3 ações: 1) reflexão sobre o problema, para: identificação de possíveis fatores associados ao problema e seus possíveis

determinantes maiores; redação do que foi refletido, para extração do sentido do estudo, pelas possíveis explicações do problema; análise e reflexão, captando os vários aspectos envolvidos no problema; 2) escolha, com critérios, dos aspectos que serão estudados na etapa sequencial; e 3) redação dos pontos-chave (COLOMBO; BERBEL, 2007).

## TEORIZAÇÃO

A teorização consiste no momento do estudo dos pontos-chave definidos na etapa anterior, e que ensejam o esclarecimento do problema. As ações desta etapa são: escolha da forma como cada ponto-chave será estudado; preparo dos instrumentos que serão utilizados para coleta das informações; teste dos instrumentos; organização das condições para aplicação dos instrumentos; coleta das informações, que é o momento de aplicação dos procedimentos e instrumentos definidos; trato das informações coletadas; análise e discussão das informações, para estabelecimento de relações entre os diferentes dados; conclusão, em função do problema, verificando se as hipóteses explicativas iniciais foram confirmadas, negadas ou consideradas na teorização; e registro da fase (COLOMBO; BERBEL, 2007).

## HIPÓTESES DE SOLUÇÃO

Nesta fase o educador deve estimular a criatividade e originalidade dos estudantes, de forma que os conhecimentos e ações anteriores sejam superadas. É o momento em que, mais uma vez, o educador deve provocar o desenvolvimento crítico e reflexivo do estudante ou do grupo, de forma que atue na realidade estudada (BERBEL, 2007). São ações desta etapa a elaboração das hipóteses de solução para o problema; a busca de ações novas e originais, com o uso da criatividade; explicação/argumentação das hipóteses construídas; e o registro completo da etapa.

## APLICAÇÃO À REALIDADE

A última etapa do Arco de Maguerez, que justifica todas as etapas realizadas anteriormente, é a que possibilita a intervenção, o exercício e o manejo das hipóteses associadas à superação do problema, de forma que o estudante ou o grupo possa indicar aquelas que efetivamente serão aplicadas. As ações correspondentes a esta etapa são a análise da aplicabilidade das hipóteses; a escolha, com critérios (exequibilidade, urgência, prioridade e outros), das hipóteses que possam ser colocadas em prática; o planejamento da execução das ações pelas quais o estudante ou o grupo se compromete; a execução das ações (interferência na realidade); e o registro do processo, analisando os seus resultados (COLOMBO; BERBEL, 2007).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Metodologia de Problematização (Arco de Maguerez) possibilita aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos não apenas conhecer e problematizar determinado aspecto da realidade, mas também possibilita um retorno a esta mesma realidade, com mais conhecimentos/informações, para buscar a superação do problema identificado e escolhido.

Na figura 2, é possível observar todas as etapas do Arco, que tem o seu início e o seu término baseado na realidade:



Figura 2: Arco de Maguerez **Fonte:** BERBEL, GAMBOA, 2012

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERBEL, N. A. N.; GAMBOA, S. A. S. G. A metodologia de problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e metodológica. Campinas, Filosofia e Educação, v. 3, n. 2, out. 2011 - mar. 2012.

BERBEL, N. A. N. O exercício da práxis por meio da metodologia da problematização: uma contribuição para a formação de profissionais da educação, 2007. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R. (org.). Discutindo a educação na dimensão da práxis. Curitiba: Champagnat, 2007.

\_\_\_\_\_. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08>>. Acesso: 18 mai. 2016

\_\_\_\_\_. Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações. Londrina: Eduel, 1999.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. Aplicações da metodologia da problematização com o arco de Maguerez: uma investigação no site de pesquisa cadê. s.d. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/PA-325-TC.pdf>>. Acesso: 18 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. Semina, Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 28, p. 121-146, jul./dez., 2007.

DIAZ BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MATHIEU, Elizabete Rodrigues Oliveira; BELEZIA, Eva Chow. Formação de Jovens e Adultos: (Re)construindo a prática pedagógica. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.

VASCONCELLOS, M. M. M. Aspectos pedagógicos e filosóficos da metodologia da problematização. In: BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações. Londrina: EDUEL, 1999.



# AÇÃO SUPERVISORA NO PLANEJAMENTO ESCOLAR: DIRETRIZES OBTIDAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS

Márcia Regina de Oliveira Poletine

[mpoletine@gmail.com](mailto:mpoletine@gmail.com)

Especialista em Gestão de Sistemas Estaduais de Ensino pelo IFPR, Curitiba/PR; em Planejamento e Gestão da Educação Profissional, pela Unicamp, Campinas/SP e em Didática pela Faculdade de Educação de Assis/SP.

Paulo Roberto Prado Constantino

[pconst@bol.com.br](mailto:pconst@bol.com.br)

Pós-doutorando em EaD pela Universidade Aberta de Portugal e em Educação Musical pela Unesp de Presidente Prudente/SP, Doutor em Educação pela Unesp Marília.

Thais Yuri Matsumoto Takaoka

[Thais.matsumoto@etec.sp.gov.br](mailto:Thais.matsumoto@etec.sp.gov.br)

Mestranda em Educação pela Unesp Marília.

Os autores atuam na Supervisão Educacional Pedagógica Regional de Marília, Centro Paula Souza.

**RESUMO:** Relata uma experiência de supervisão educacional de suporte aos momentos de planejamento escolar no contexto da educação básica e profissional dos jovens e adultos. A ação realizada entre 22 escolas técnicas estaduais públicas do Estado de São Paulo [Etecs] entre os anos de 2015 e 2017, resultou em diretrizes de planejamento mais amplas, que poderão ser estendidas a outros contextos e unidades escolares.

**Palavras-chave:** Planejamento escolar; Supervisão educacional; Educação profissional.

**ABSTRACT:** It reports an experience of educational supervision to support the school planning in the context of basic and vocational education of young people and adults. The action carried out among 22 public schools in the State of São Paulo [Etecs] between the years of 2015 and 2017, resulted in planning guidelines that could be extended to other contexts and schools.

**KEYWORDS:** School planning; Educational supervision; Vocational education.

## INTRODUÇÃO

O artigo relata uma experiência de supervisão educacional realizada entre 22 escolas técnicas estaduais públicas do Estado de São Paulo [Etecs] entre os anos de 2015 e 2017. O objetivo era oferecer suporte aos momentos de planejamento escolar para a educação dos jovens e adultos. A partir deste relato, consolidamos diretrizes mais amplas, que poderão ser estendidas a outros contextos e unidades escolares.

O planejamento escolar adequado, como um instrumento de gestão escolar que envolve domínio técnico e a conciliação política entre os indivíduos, deveria permitir às equipes o desenvolvimento de competências que lhes possibilitem “enfrentar de forma original e criativa as mudanças educacionais, pela apropriação das estruturas necessárias” (GOMES; MARINS, 2003, p.98). Não se pretendia, portanto, oferecer receitas ou um mero checklist de procedimentos, mas procurava tornar os sujeitos implicados por meio da reflexão sistemática, e capazes de “analisar suas práticas, resolver problemas e criar estratégias para uma ação autônoma e responsável” (GOMES; MARINS, 2003, p.101).

Esta também era a perspectiva de Antonio Nóvoa (2009), ao apontar que o ofício de professor, tal como o espelhamos na gestão escolar, precisaria integrar dimensões como o desenvolvimento de uma cultura profissional, que segundo o autor, seria o

Integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NOVOA, 2009, p.30).

Nóvoa também cita o trabalho em equipe, tal como estimulamos entre as escolas pesquisadas, como condição para exercer novos modos de profissionalização, que necessariamente

[...] implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (NOVOA, 2009, p.31).

O planejamento escolar na educação profissional permaneceria, assim, como um aspecto a ser altamente considerado para uma ação pedagógica adequada. Tal como o professor José Mário Pires Azanha (2004) observava, a escola de hoje, por ser altamente expandida e por suas alegadas deficiências, exigiria um “esforço permanente de investigação e busca” (AZANHA, 2004, p.373) nesta direção.

Urge, portanto, a necessidade de buscar no próprio espaço da escola as respostas aos problemas e demandas educacionais postas. Nesta perspectiva colaborativa e de desenvolvimento autônomo dos sujeitos envolvidos, a Supervisão Regional de Marília vem atuando junto às 22 Unidades que compõem seu grupo de trabalho desde 2009.

## DESENVOLVIMENTO

Para caracterizar o grupo focal, informamos que o Centro Paula Souza [CPS] é uma instituição autárquica que articula a educação profissional pública paulista, mantendo 220 escolas técnicas [Etecs] distribuídas por todo o Estado, além de 66 Faculdades de Tecnologia [Fatecs], com cerca de 290 mil alunos somente em suas habilitações técnicas e tecnológicas (CPS, 2017).

A Supervisão Educacional / Gestão Pedagógica das Etecs da Região de Marília, sob responsabilidade dos autores desta pesquisa desde 2009, reunia em 2017, 22 destas escolas técnicas e 24 classes descentralizadas ligadas às escolas-sede, que atendiam uma região de 36 municípios, com cerca de 11 mil alunos matriculados em suas habilitações técnicas e no ensino médio (CETEC, 2017).

Crendo, como Moacir Gadotti, que a “tarefa articuladora e transformadora é difícil, primeiro porque não existem fórmulas prontas a serem reproduzidas, e é preciso criar soluções adequadas a cada realidade” (1994, p. 10), a Supervisão Educacional das Etecs da Região Marília propôs às escolas um projeto de apoio às práticas de gestão escolar nos momentos de planejamento, que possuía valor intrínseco por envolver uma atuação direta da supervisão entre as escolas, e que permitiu “uma intervenção no sentido de trazer à tona os problemas existentes, sua interpretação pela equipe escolar e suas alternativas de solução” (RAPHAEL, 2000, p.21), o que depende essencialmente de uma construção coletiva e democrática.

Destacamos que o momento específico de planejamento escolar nas Etecs ocorre sempre no início dos semestres letivos, por meio de dois ou três encontros presenciais de oito horas cada, e congregam gestores, professores e demais funcionários das escolas. Trata-se de um momento essencialmente baseado no atendimento ao currículo formal, nas orientações institucionais e, principalmente, nas demandas e características de um público discente jovem e adulto relativamente volátil: afinal, os cursos técnicos modulares duram três ou quatro semestres nas Etecs, e os da modalidade integrada ao ensino médio, seis semestres. Observam-se, por esta razão, mudanças contínuas nas demandas individuais e no perfil do alunado, que acabam motivando permanentes revisões e adequações das atividades educacionais.

Em ocasião anterior a estes encontros entre as equipes escolares, a supervisão educacional procurou orientar os gestores das unidades sobre a elaboração dos momentos de planejamento, no intuito de que avaliassem os processos pedagógicos desenvolvidos anteriormente, de modo a lhes permitir a confirmação de aspectos positivos ou a realização de possíveis alterações para o ano ou semestre letivo que se iniciaria. Esta orientação prévia ocorreu por meio de encontros presenciais de formação, visitas técnicas e documentos de processo. Seguiu-se que, entre os anos de 2015 e 2017, seriam realizadas 31 visitas técnicas da supervisão nos momentos de planejamento escolar, contemplando a totalidade das Etecs da regional.

Com as transformações do mundo do trabalho, das relações sociais, das políticas públicas e da própria educação, o perfil da supervisão educacional assumiu um **caráter propositivo e reflexivo**, mais próximo das escolas.

## DIRETRIZES OBTIDAS

Para fomentar o trabalho gestor entre as equipes escolares nos momentos iniciais do ano ou semestre letivo, sugeriu-se para as reuniões de planejamento das Etecs uma pauta que incluísse, entre outras demandas específicas das Etecs, os elementos que descrevemos a seguir, e que dispomos sob a forma de diretrizes para o planejamento escolar:

- Estabelecer diferentes dinâmicas nos encontros de planejamento: momentos onde toda a equipe escolar estivesse reunida, alternando outros por área, setor ou habilitação. Esta alternância deveria permitir que os indivíduos adquirissem uma visão integral dos processos pedagógicos e gestores da escola, evitando sua fragmentação por curso ou componente curricular;
- Organizar e apresentar os projetos pedagógicos, produtivos ou sociais para o ano letivo com a toda equipe escolar, em forma de painéis, apresentação oral ou outro meio, de modo que os projetos pudessem ser apreciados e articulados pelos docentes antes da confecção dos planos de trabalho docente [planos de aula], a fim de que fossem ferramentas efetivas para os componentes curriculares nas diferentes habilitações;
- Orientar os docentes para a inclusão das ações interdisciplinares e/ou projetos em seus planos de aula, além de registrar seu emprego ao longo do ano nos diários de classe, como um modo de formalizar as suas muitas atividades;
- Analisar conjuntamente a função e os resultados dos conselhos de classe à luz do Regimento Comum das Etecs, considerando que, no início dos semestres letivos, ainda poderiam existir necessidades de apreciação dos pedidos de reclassificação ou recursos pelos alunos;
- Debater o quadro descritivo de atribuições dos profissionais da escola [baseado nas deliberações oficiais], destacando as funções de coordenadores de curso, coordenador pedagógico, diretores de serviço, orientador educacional, auxiliar de docente, entre outros, a fim de dinamizar e organizar as atividades desempenhadas por cada um dos membros da equipe;
- Adotar ou melhorar ferramentas para gestão e avaliação dos projetos pedagógicos ou produtivos da escola;
- Adotar ou melhorar ferramentas para gestão e avaliação da qualidade das aulas práticas;
- Estimular os professores responsáveis pelos trabalhos de conclusão de curso das diferentes habilitações a atentarem para a proposta pedagógica e os planos de curso disponíveis, de modo que pudessem orientar as produções discentes de forma mais efetiva e contextualizada;

- Orientar os docentes sobre a importância de realizar os registros acadêmicos corretamente;
- Capacitar os docentes [se necessário] para o uso das ferramentas eletrônicas de registros acadêmicos;
- Destacar os resultados dos projetos pedagógicos e produtivos de anos anteriores;
- Analisar o quadro de aulas não dadas da unidade sede e suas classes descentralizadas nos anos anteriores, identificando problemas mais significativos de absenteísmo docente e reposição de aulas não dadas;
- Analisar os resultados obtidos por habilitação nos pedidos de Aproveitamentos de Estudos e Programas Especiais de Estudos;
- Analisar o cumprimento curricular em todas as habilitações do ano letivo/ semestre anterior.
- Verificar os índices de perdas e as motivações de evasão em cada habilitação, estabelecendo comparações entre estes e os resultados gerais da escola;
- Verificar os índices de demanda das habilitações nos últimos processos de ingresso de candidatos;
- Debater a proposta de educação profissional integrada ao ensino médio, evitando que os cursos se transformassem em duas habilitações concomitantes e aperfeiçoando as práticas integradoras entre os componentes curriculares, em aspectos como didática, aulas práticas ou a avaliação dos alunos;
- Analisar os resultados das últimas avaliações em larga escala, como o ENEM e o SARESP; os resultados dos processos de aprendizagem dos alunos por curso, obtidos nos conselhos de classe finais;
- Analisar o alcance das metas que constam no Plano Plurianual de Gestão: se foram alcançadas, justificando os resultados e propondo correções, quando necessário;
- Reforçar a participação da unidade em eventos internos e externos [feiras, mostras, congressos, simpósios, visitas], de modo a estimular o envolvimento dos alunos e a divulgação do trabalho empreendido na escola.

Tais análises preliminares poderiam resultar em ações concretas ou projetos mais amplos. As Etecs também podiam dedicar mais ou menos tempo a cada uma destas demandas, de acordo com sua realidade momentânea. O que se estimulou, em todo caso, foi o debate e a construção coletiva de um planejamento escolar contextualizado e ajustado a cada escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das sugestões de abordagem do planejamento escolar, não desejamos normatizar ou centralizar a atividade, mas oferecer algumas linhas de trabalho baseadas nas tendências observadas na instituição e nas demandas identificadas em meio ao trabalho cotidiano de supervisão, de modo que as equipes desenvolvessem um ponto de vista pedagógico, conforme alertava-nos José Mario Pires Azanha, que “levasse em conta esses fatos na ordenação desejável das atividades escolares” (2004, p. 373).

Consideramos que estas sugestões oferecidas para o planejamento das escolas técnicas estaduais encontram espaço no cotidiano de boa parte das instituições educacionais voltadas ao público jovem ou adulto, dentro de suas características específicas e particularidades de atendimento, bem como dos resultados esperados. Por este motivo, as compartilhamos neste texto.

Historicamente, costumou-se atribuir à supervisão educacional o papel de inspecionar, reprimir ou até punir as ações escolares de professores e gestores. Com as transformações do mundo do trabalho, das relações sociais, das políticas públicas e da própria educação, o perfil afastou-se desta visão reducionista da ação supervisora. Reafirma-se, neste breviário, a necessidade de uma supervisão escolar de caráter propositivo e reflexivo, mais próxima das escolas e sem o tom policlesco que poderia emergir neste tipo de relação.

## REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da educação básica. *Educação e Pesquisa*. v.30, n.2, mai/ago., 2004, p.369-378. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27945/29717>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

CETEC. Banco de dados da Unidade de Ensino Médio e Técnico. São Paulo: CPS, 2017.

CPS. Perfil e histórico do Centro Paula Souza. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

GADOTTI, M. Pressuposto do projeto pedagógico. In: *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. (sn). v. 1. Brasília: MEC, 1994.

GOMES, H. M.; MARINS, H. O. A ação docente na educação profissional. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

RAPHAEL, H. S. A ação supervisora e a construção do projeto de avaliação escolar. In MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. (Orgs.). *Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio*. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 07-22.

QUEIROZ, T. G. C. *Avaliação nossa de cada dia: guia prático de avaliação*. São Paulo: Riddel, 2006.

# A CONCEPÇÃO DE PROTAGONISMO JUVENIL PRESENTE NOS CADERNOS “MUNDO DO TRABALHO” DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DA SEE - SP

Valdete Ramos de Oliveira Melo

[valdetemelo@hotmail.com](mailto:valdetemelo@hotmail.com)

Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra (Instituto de Geociências/UNICAMP), Especialização em Altas Habilidades e Superdotação pela Universidade Estadual Paulista, licenciatura em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Paulista e graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Professora da equipe técnica central do Programa Ensino Integral do Centro de Gestão da Educação Básica – CGEB/CEFAF, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Orientada por Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino.

**RESUMO:** Examina-se neste artigo o conceito de Protagonismo Juvenil presente nos cadernos do Mundo do Trabalho das Escolas do Programa Ensino Integral da SEE-SP. Partimos da hipótese que o conceito difundido nas sequências didáticas o apontam como o princípio norteador do processo de construção da autonomia dos adolescentes e jovens. Nesse percurso tomaremos para análise as atividades propostas nos Cadernos de Atividades do Mundo do Trabalho, que pertence a grade da Parte Diversificada e é oferecida somente aos alunos das terceiras séries do Ensino Médio. Buscaremos ampliar a compreensão de protagonismo na tentativa de não dissociar esse conceito ao de participação social. O estudo revelou o esforço das práticas protagonistas em se consolidar como princípio e metodologia nas escolas do PEI.

**Palavras-chave:** Protagonismo Juvenil; Mundo do Trabalho; Programa Ensino Integral.

**ABSTRACT:** *This article examines the concept of Youth Protagonism present in the World of Work workbooks of the comprehensive education schools program of SEE-SP. We start from the hypothesis that the concept diffused in the didactic sequences point it as the guiding principle of the process of construction of the autonomy of the adolescents and young people. In this sense we will take for analysis the activities proposed in the World of Work workbooks, that belong to the Diversified Part series and is offered only to high school students of the third year. In this way, we will seek to broaden the understanding of protagonism in the attempt not to dissociate this concept from that of social participation. The study revealed the effort of the leading role practices in consolidating as a principle and methodology in the schools of the IEP.*

**KEYWORDS:** *Youth leading role; World of work; Comprehensive teaching program.*

## INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos é constituída por práticas e reflexões que não se restringem somente à escolarização. Ela envolve outros processos formativos como a qualificação profissional, política e cultural, as quais estão presentes em diferentes espaços.

Na Educação de Jovens e Adultos as práticas pedagógicas distinguem-se dos processos didático-metodológicos comuns, em inúmeras concepções e do como os diferentes profissionais da educação identificam as especificidades dos jovens e dos adultos. São relevantes também considerar suas crenças e valores, assim como o respeito quanto à heterogeneidade de suas origens e principalmente, os ritmos de aprendizagem. Em outras palavras, abrangem um público heterogêneo com perfil diferenciado em relação a idade, origem, expectativas e comportamento.

Partimos do pressuposto de que há um esforço das instituições de ensino básico regular em oferecer metodologias baseadas nos princípios do protagonismo juvenil, com a intenção de auxiliar os jovens a refletir sobre a importância da convivência em sociedade e da sua participação como cidadão. Um dos caminhos para que isso ocorra é mudar a nossa maneira de entender e de agir em relação a eles fomentando diferentes ações para que possam desenvolver suas potencialidades.

Neste estudo tomamos como metodologia a pesquisa bibliográfica em que os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são “sobre investigações, sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema” (GIL, 2007, p.44).

Neste artigo pretendo não apenas esclarecer a concepção de protagonismo juvenil presente nas atividades dos Cadernos do Mundo do Trabalho das escolas do Programa Ensino Integral da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, mas também de ampliar essa compreensão na tentativa de não dissociar os conceitos de protagonismo ao de participação social.

O protagonismo assume então, uma forma de ajudar os adolescentes a **construir sua autonomia**, ancorados nas práticas reais do seu entorno social.

## CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

A implantação da Educação Integral na rede pública paulista tem como missão promover o acesso, a permanência e a aprendizagem bem-sucedida dos alunos (SÃO PAULO, 2012).

Para ofertar uma escola de qualidade, a SEE-SP buscou propostas que oferecessem aos alunos espaços efetivos para consolidar o desenvolvimento pessoal e social possibilitando a oportunidade de serem capazes de enfrentar e resolver os problemas que permanentemente os confrontam. Em 2006, foi instituído o Projeto Escola de Tempo Integral. Este projeto foi um passo significativo na consolidação dos princípios que sustentam a política educacional em direção à educação integral dos alunos e que buscou:

Ampliar as possibilidades de aprendizagem com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favorecem o aprimoramento pessoal, social e cultural (SÃO PAULO, 2005, sn.).

No ano de 2012, essa agenda avançou e foi implantado mais uma alternativa para a expansão da educação integral. Nessa modalidade de ensino observa-se o empenho de se criar espaços e condições que possam oferecer maior oportunidade aos alunos para que eles possam envolver-se em atividades direcionadas que os provoquem a engajar-se na solução de problemas reais e ter na sua atuação iniciativa, liberdade e compromisso.

O maior desafio do Programa Ensino Integral é formar alunos autônomos, solidários e competentes, tendo a excelência acadêmica como meio para alcançar o seu Projeto de Vida. Com esta compreensão, o Programa almeja obter êxito e um dos pilares é a excelência acadêmica, sendo necessário, portanto, que os educadores que nela atuam primem pela competência em ensinar.

Em síntese, podemos apontar como características básicas do Programa Ensino Integral, as inovações fundamentais que nortearam sua estrutura, como a jornada integral dos alunos com currículo integrada, alinhamento da escola com a realidade do adolescente e do jovem. educadores com a atuação profissional diferenciada e em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar, infraestrutura diferenciada (SÃO PAULO, 2014, sn.).

Com essa perspectiva, a metodologia adota como premissa conceitual do modelo de gestão por competências e, é nesse contexto, que a concepção de Protagonismo Juvenil tem sido amplamente difundida nas escolas do Programa.

## O CONCEITO DE PROTAGONISMO JUVENIL E A CONCEPÇÃO ADOTADA NOS CADERNOS DO MUNDO DO TRABALHO

No Brasil poucos são os autores que se debruçaram para tratar da relação do protagonismo na educação formal. Um dos pioneiros foi o educador Antonio Carlos Gomes da Costa. Ele empregou o termo protagonismo para designar “a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla” (COSTA, 2001, p.9).

Essas práticas têm potencializado desenvolvimento pessoal dos jovens assim como do desenvolvimento de habilidades socioemocionais que os permitem ingressar e permanecer no mundo do trabalho. É nesse sentido, que ao tratar da formação integral dos estudantes o protagonismo os prepara para a cidadania e também para a qualificação profissional, uma vez que o relaciona com a preparação para a cidadania.

O protagonismo assume então, uma forma de ajudar os adolescentes a construir sua autonomia, ancorados nas práticas reais do seu entorno social. A questão fundamental é indagar sobre outras maneiras de se preparar os jovens para viver de forma construtiva e solidária consigo mesmo e com os outros, além do mundo do trabalho. Embora o conceito de participação ativa de jovens não seja novo, é na década de 90 que são expedidos diferentes documentos oficiais, em nível federal quanto nos estados.

Para apoiar os alunos na construção do seu Projeto de Vida, o Protagonismo Juvenil pode ser visto a partir de três prismas, como princípio, como premissa e como metodologia. Segundo as Diretrizes do PEI:

Como Princípio, norteia o processo de construção da autonomia dos adolescentes e jovens, enquanto Premissa, o protagonismo consiste na criação de espaços e condições que possibilitam aos educandos e educadores o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais. Como Metodologia fortalece o Princípio e a Premissa. O Protagonismo Juvenil apoia as práticas e vivências experienciadas pelos adolescentes e jovens que podem contribuir com resultados positivos para o sucesso de toda a equipe escolar, da família e da comunidade (SÃO PAULO, 2014, p. 25).

Esse texto resume o estudo que se realizou sobre o tema, centrando na análise de um dos aspectos sobre o Protagonismo Juvenil, e que neste caso, foram as atividades do Caderno do Mundo do Trabalho das escolas do Programa Ensino Integral.

Para melhor visualização ao leitor, apresentamos um quadro síntese das atividades que constam no Caderno do Aluno – Mundo do Trabalho:

<b>Unidade de estudo 1</b>	Identidade: aprendendo a ser (Integração, Autoconhecimento: passado e presente; autoconhecimento: futuro; minhas potencialidades; Avaliação e Projeto de Vida).
<b>Unidade de estudo 2</b>	Aprendendo a conviver: Eu e o outro; Vida em sociedade; Diversidade e igualdade; Preconceito; Avaliação e Projeto de Vida.
<b>Unidade de estudo 3</b>	Cidadania e Ética: Eu, cidadão, Ética, moral e vida em sociedade; Participação na vida social; Documentação e trabalho formal; Avaliação e Projeto de Vida.
<b>Unidade de estudo 4</b>	Fazendo escolhas no mundo do trabalho: Escolhendo Caminhos; como funciona o mundo do trabalho; minha escolha profissional; Portas de entrada; Avaliação e Projeto de Vida.
<b>Unidade de estudo 5</b>	Competências básicas para o Mundo do Trabalho I: Vocação e competências; como desenvolver competências; Relacionamento interpessoal; Avaliação e Projeto de Vida.
<b>Unidade de estudo 6</b>	Competências básicas para o Mundo do Trabalho II: Buscar soluções; Pensar e agir; Dar o melhor de si; enfrentar dificuldades; Avaliação e Projeto de Vida.
<b>Unidade de estudo 7</b>	Procurando trabalho: Eu, cidadão; Marketing pessoal; Preparando-se para a seleção; Fui selecionado. E agora?; Avaliação e Projeto de Vida.
<b>Unidade de estudo 8</b>	Educação financeira: Dinheiro e qualidade de vida; Controle financeiro; Por uma vida melhor no futuro; Por um mundo melhor no presente; Avaliação e Projeto de Vida.

**Quadro 1:** Atividades do Caderno do Mundo do Trabalho- PEI SEE/SP (2014)

As atividades foram organizadas em oito unidades de estudos, que por sua vez compreende diferentes sequências didáticas. As três primeiras unidades são introdutórias e abordam temas relacionados à formação de identidade pessoa, convivência com as pessoas mais próximas e vida em sociedade (SEE, 2014).

Da quarta a sexta unidades apresentam as oportunidades do mundo do trabalho. A sétima unidade prioriza as competências funcionais, como por exemplo, participar de processos seletivos. Já a última unidade aborda a questão da educação financeira.

Nesse conjunto de atividades direcionamos o nosso olhar para a unidade três e que tem como título de abertura Cidadania e Ética. O objetivo dessa sequência é percorrer uma trajetória em que leva o aluno a questionar-se sobre a importância em sua vida das experiências e das pessoas com as quais convivem nesses lugares.

Em seguida aprofunda o estudo sobre a importância da convivência, refletindo a respeito do seu papel como cidadãos. Nela discutem também sobre as diferenças entre sonho e a realidade e tomam como exemplo a música “A cidade ideal”, de Chico Buarque.

As sequências seguintes fortalecem a importância da aplicação ao cotidiano dos princípios éticos e regras de conduta moral nas relações de convivência. Nesse sentido, espera-se como resultado que os alunos possam se sentir em condições de participar da vida social de forma assertiva e responsável e que também possam engajar-se nas ações de voluntariado.

A última sequência didática resgata a necessidade de se providenciar os documentos para que sua identidade seja reconhecida pela sociedade e também descreve a diferença entre o mundo do trabalho formal e os riscos da informalidade. Para o encerramento de todo esse percurso é proposto uma atividade culminante onde os alunos terão a oportunidade de mobilizar-se em favor de alguma questão social que afete a comunidade onde vivem.

Segundo o que podemos evidenciar todas as unidades de estudo direcionam para uma compreensão ampla de Protagonismo Juvenil e os preparam para uma participação cidadã, reforçando a compreensão apontada no início desse texto, de não dissociar protagonismo juvenil ao de cidadania.

Esse percurso é reforçado, principalmente na unidade três como foi anteriormente descrito. Para os autores Zibas, Ferretti e Tartuce (2004), o Protagonismo Juvenil caracteriza-se como um conceito de caráter híbrido, tanto no modo pelo qual é definido por vários autores quanto na forma em que é divulgado pelas DCNEM.

Ressaltamos que o Protagonismo Juvenil (ICE, 2008) no contexto do desenvolvimento de uma autonomia cidadã é empregada como estratégia pedagógica e ampara as unidades trabalhadas nos Cadernos vindo ao encontro da visão das escolas do PEI, por que busca o aprimoramento do aluno como pessoa, por meio da formação ética e pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Nesse contexto pressupõe uma relação dinâmica entre a formação, o conhecimento, a participação e a responsabilização como mecanismo para fortalecer os jovens numa perspectiva de educar para a cidadania, sem perder de vista a realidade do seu processo de desenvolvimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso aqui esboçado ressalta as possibilidades de construção do Protagonismo Juvenil e o seu potencial para uma educação emancipadora, assim como para o fortalecimento de uma efetiva participação cidadã.

No caso dos alunos do Programa Ensino Integral, direcionamos nosso olhar para o fortalecimento das práticas docentes quanto ao desenvolvimento de habilidades para relacionar os conceitos, fatos, acontecimentos do passado com situações do presente para que alunos e professores possam obter os resultados esperados e exigidos das escolas do PEI.

Os professores ao serem incentivados a práticas criativas e protagonistas fortalece o trabalho quanto ao enfrentamento de tamanha complexidade a que corresponde à educação de jovens e também de adultos em nosso país.

Assim, este artigo procurou fundamentar alguns dos posicionamentos sobre o Protagonismo Juvenil, aqui defendidos e os quais devem ser pensadas com criatividade e desenvolvimento, de modo a fomentar a aprendizagem e a ampliação de competências e habilidades de alunos e professores para a consolidação de um pensamento autônomo e crítico no interior das nossas escolas.

## REFERÊNCIAS

COSTA, A.C.G. Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

\_\_\_\_\_. Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

FERRETI, C.J.; ZIBAS, D.M.L.; TARTUCE, G.L.B.P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. Cadernos de Pesquisa, v.24, n. 122, p. 411-423, maio/agosto, 2004.

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

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Protagonismo Juvenil – suas práticas e vivências. Manuais Operacionais do ICE, 2008. Disponível em <<http://www.icebrasil.org.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

SÃO PAULO. CEE. Resolução nº 89, que institui o Projeto Escola de Tempo Integral. Conselho Estadual de Educação, 2005. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89\\_05.HTM?Time=3/19/2013%2010:01:24%20AM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=3/19/2013%2010:01:24%20AM)>. Acesso em: 01 ago. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Coordenação: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2012.

\_\_\_\_\_. Centro de Educação de Jovens e Adultos. Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas; Elaborado por Stela C. Bertholo Piconez. São Paulo: SE, 2014.

\_\_\_\_\_. Diretrizes do Programa Ensino Integral. Caderno do Gestor . 1ª Edição, 2014.

\_\_\_\_\_. Introdução ao Mundo do Trabalho. Caderno do Professor. Volume 1 e 2. Ensino Médio. Nova edição. São Paulo, 2014.

# EMPATIA, COLABORAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DO DESIGN THINKING PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE JOVENS E ADULTOS

Vanessa Araujo Gomes Giron

[vanessa.giron@etec.sp.gov.br](mailto:vanessa.giron@etec.sp.gov.br)

Professora de língua portuguesa e literatura na Etec Prof. Camargo Aranha e na Etec Dra. Maria Augusta Saraiva, Centro Paula Souza, São Paulo. Trabalho orientado pelo Prof. Paulo Roberto Prado Constantino.

**RESUMO:** O design thinking é uma abordagem utilizada em processos de inovação, sobretudo em empresas e startups, para resolver problemas complexos de forma simples, criativa e colaborativa com o foco principal nos seres humanos. O design thinking propõe uma nova maneira de pensar baseada em três valores: empatia, colaboração e experimentação. O presente artigo abordará os valores do design thinking como um novo modelo mental e mostrará a sua contribuição para o ensino de língua portuguesa entre os jovens e adultos, mostrando como é possível incorporar os valores e os pilares dessa abordagem nas aulas, estimulando o trabalho colaborativo e o protagonismo dos estudantes.

**Palavras-chave:** Design Thinking; Ensino de língua portuguesa; Educação de jovens e adultos.

**ABSTRACT:** *Design Thinking is an approach used in innovation processes, especially in companies and startups, to solve complex problems in a simple, creative and collaborative way with the main focus on humans. Thus, Design Thinking proposes a new way of thinking based on its three fundamental values, which are empathy, collaboration and experimentation. This article will discuss the values of Design Thinking as a new mental model and show its contribution to Portuguese language teaching among young people and adults, showing how it is possible to incorporate the values and pillars of this approach in the classroom, stimulating collaborative work and the protagonism of the students.*

**KEYWORDS:** *Design thinking; Portuguese language teaching; Youth and adult education.*

## INTRODUÇÃO

Este trabalho busca estabelecer relações entre o ensino de língua portuguesa na educação de jovens e adultos e a abordagem educacional do design thinking. Criado por Tim Brown, CEO da empresa Ideo, o termo design thinking refere-se ao design do pensamento, ou seja, ao novo modelo mental que é necessário ter para resolver questões complexas de forma simples.

O design thinking, é uma nova maneira de pensar, baseada na empatia, na colaboração e na experimentação. A empatia é a capacidade de colocar-se no lugar das outras pessoas, abrindo mão dos próprios pressupostos, compreendendo as ações do outro e o contexto no qual ele está inserido, e acolhendo o ponto de vista e as perspectivas alheias (GONSALES, 2016). A colaboração é o ato de pensar e trabalhar em um grupo, ou seja, a capacidade de co-criar em uma equipe multidisciplinar, heterogênea, e contribuir para ela. A experimentação significa construir, colocar em prática e testar as soluções encontradas, a fim de aprimorá-las e fazer as modificações necessárias.

Este artigo pretende relacionar a abordagem do design thinking ao contexto da sala de aula e ao ensino de língua portuguesa, sugerindo de que formas os valores da empatia, colaboração e experimentação podem ser trabalhados nos alunos para despertar as habilidades necessárias para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho. Devido à pequena quantidade de referencial teórico disponível em português (GONSALES, 2016), os vídeos instrucionais serão fontes de informação importantes para a composição deste artigo (YOUTUBE, 2016a-d).

## O DESIGN THINKING E SEUS VALORES COMO UM NOVO MODELO MENTAL

A cada dia que passa, é possível perceber o surgimento de empresas e negócios que estimula no ambiente corporativo o trabalho colaborativo, a criatividade e a inovação. Um dos grandes diferenciais desse novo tipo de negócio é a valorização das habilidades sociais das pessoas e da capacidade que elas têm de resolver problemas de forma simples, criativa, inovadora e que leve em consideração os usuários finais dos serviços ou produtos oferecidos.

Uma vez que a escola é um local de promoção do desenvolvimento integral de pessoas, os valores da empatia, da colaboração e da experimentação são fundamentais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e para a formação dos alunos.

A empatia, por exemplo, é estimulada principalmente nas aulas dos componentes de literatura e humanidades, pois, nas aulas de literatura, história, filosofia e sociologia, entra-se em contato com outras realidades, costumes, modos de enxergar o mundo e diversidade de pensamentos, o que exercita no aluno a capacidade de colocar-se no lugar das outras pessoas e de compreender o contexto em que elas vivem, assim como os problemas que elas enfrentam.

A colaboração é outro valor fundamental para o desenvolvimento de um indivíduo e que deve ser estimulado no ambiente escolar, para que os alunos aprendam a co-criar com os colegas e desenvolvam a sua criatividade e o relacionamento interpessoal. Além disso, esses momentos de trabalho colaborativo são riquíssimas trocas de conhecimento e de experiências entre os próprios alunos, conectando-os entre si, estreitando os seus laços na convivência diária e aumentando ainda mais a eficiência da aprendizagem.

A **colaboração** é muito importante nas aulas de língua portuguesa, uma vez que se trata de um componente que estuda a comunicação em seus diversos contextos orais e escritos, em diferentes épocas

Para tornar o aprendizado do aluno ainda mais ativo e significativo, o terceiro valor que vai promover essa mudança do modelo mental, mindset, proposta pelo design thinking é a experimentação. Essa é uma das principais dificuldades encontradas na escola atualmente, visto que o ambiente escolar valoriza os acertos em detrimentos dos erros, que são encarados como falhas e passíveis de punição, como perda de nota. Experimentar requer colocar “a mão na massa”, fazer, testar e, conseqüentemente, errar para poder refazer, aprimorar e acertar. É esse tipo de situação com a qual há maiores dificuldades de lidar.

## A CONTRIBUIÇÃO DO DESIGN THINKING PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE OS JOVENS E ADULTOS

Tanto na língua inglesa como na língua portuguesa, os verbos to design e projetar são transitivos diretos e indiretos, ou seja, pressupõem um objeto direto e um indireto, uma vez que se projeta algo a alguém. Isso pode ser um tanto óbvio, mas pensar

neste verbo já remete os professores à necessidade de pensar sempre no público alvo ao preparar as aulas. Ou seja, quando se preparam as aulas aos alunos, o foco da atividade é o aluno.

Esse tipo de reflexão está diretamente relacionado ao design thinking, que é uma abordagem de resolução de problemas com foco no ser humano. Dessa forma, é possível afirmar que o design thinking provoca uma mudança do mindset, também dos professores, que passam a planejar as suas aulas com o seu foco nas necessidades e na realidade de seus estudantes,.

Uma ferramenta utilizada pelo design thinking que é muito útil nesse processo de autoanálise do professor é o mapa de empatia. Com esta ferramenta, o professor pode ter uma noção mais específica do seu público.



**Fig. 1:** Mapa de empatia. Disponível em: <<http://ramonkayo.com/conceitos-e-metodos/o-que-e-mapa-de-empatia-e-para-que-serve>>.

Acessado em 18/12/2016.

De acordo com o mapa de empatia, ao analisar as suas práticas docentes, o professor deve imaginar um nome e uma idade possível para um aluno seu e fazer as seguintes perguntas e preencher no próprio mapa: na minha aula, o que o aluno pensa e sente? O que ele ouve? O que ele vê? Quais são as suas dores e necessidades? Sendo assim, ao observar o usuário, ou seja, o aluno e suas necessidades, o professor tem os insights adequados para ensinar de uma forma que alcance e beneficie os seus alunos.

Essa atividade será de grande ajuda para que o professor aprimore o seu trabalho e consiga perceber as reais necessidades de seus alunos. Além disso, o mapa de empatia pode ser utilizado com os alunos, em sala de aula, em diversas situações e contextos. Nas aulas de literatura, por exemplo, para que os alunos consigam compreender melhor o contexto de vida e as ações de alguma personagem que lhes causem um maior estranhamento. Um bom exemplo disso é o livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos: é muito difícil para uma pessoa que nunca foi ao nordeste e que nunca viu a seca de perto compreender o contexto em que Fabiano e sua família vivem, assim como os seus dramas, desejos e sofrimentos. Muitos adolescentes não gostam inicialmente deste livro por não conhecerem essa realidade.

A colaboração, outro valor do design thinking, é muito importante nas aulas de língua portuguesa, uma vez que se trata de um componente que estuda a comunicação em seus diversos contextos orais e escritos, em diferentes épocas. Não se pode esquecer da colaboração entre professores e alunos. Nessas situações de trabalho colaborativo, é importante que o professor faça parte das atividades que os alunos estão realizando, mediando o processo de ensino e aprendizagem e orientando as ações dos alunos. Esse tipo de postura tira o professor da situação de expectador da aprendizagem dos alunos e torna-o instigador do protagonismo dos seus estudantes, que passam a aprender de forma ativa.

Em sua *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire destaca a importância do trabalho colaborativo em sala de aula em detrimento da aula em forma de palestra, afirmando que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2006, p. 47). Já em sua *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire ressalta que uma aula em que predomina a narrativa de conteúdos pressupõe um sujeito – o professor-narrador – e os “objetos pacientes”, os ouvintes – que são os educandos. (FREIRE, 2006, p. 79) Nesta mesma obra, o autor ainda destaca que a “co-laboração”, o trabalhar juntos, coloca professores e alunos em um mesmo nível, embora com funções distintas, pois ambos “se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no ato de recriar este conhecimento” (FREIRE, 2006, p. 77).

A experimentação é o terceiro valor do design thinking e que também pode ser implantado nas aulas de língua portuguesa. Esse é talvez o mais difícil dos três valores, pois exige que o professor transfira o protagonismo das aulas a seus alunos e experimente novas práticas de ensino, propondo-se a colocar os alunos em situações nas quais tenham que colocar a mão na massa, desempenhar atividades práticas e encontrar soluções para os desafios propostos.

Tornar as aulas práticas e com atividades semelhantes às situações que os alunos vão enfrentar na vida real transforma a aprendizagem do aluno e dá sentido a ela, o que vai ao encontro das palavras de Paulo Freire que, em sua Pedagogia da autonomia, diz que “o bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício”. (FREIRE, 2006, p. 82).

No ensino de língua portuguesa, o aspecto prático das aulas está em fazer do aluno um autor consciente do caráter coletivo da língua e capaz de trabalhar a linguagem como manifestação social e forma de intervenção na realidade. Sírio Possenti, professor da Universidade de Brasília (UNB), reitera a importância do caráter prático das aulas de língua portuguesa, afirmando que “o modo de conseguir na escola a eficácia obtida nas casas e nas ruas é ‘imitar’ da forma mais próxima possível as atividades linguísticas da vida”. (POSSENTI, 1996, p. 48)

Para estimular a escrita de textos autorais por parte dos alunos, é imprescindível basear o ensino da língua nos diferentes gêneros textuais, estimulando os estudantes a produzirem, individual ou coletivamente, textos de naturezas diversas, tais como cartas, e-mails, dissertações, poesias, contos, crônicas, cartazes, campanhas, entre outros. É possível também estimular os alunos a fazerem dramatizações, saraus, leituras dramáticas, vídeos, exposições e várias outras atividades práticas com o objetivo de experimentar a utilização da nossa língua nos mais variados contextos e situações.

Sobre a escrita de textos autorais por parte dos alunos, Sírio Possenti afirma que é essencial que a escrita seja um trabalho contínuo e que estimule a pesquisa.

Ao trabalhar o ensino de língua portuguesa em seu aspecto prático, imitando as produções linguísticas com as quais nos deparamos fora da escola, o erro torna-se, assim como no design thinking, mais uma situação de aprendizagem na qual os alunos terão a oportunidade de aprender com os próprios equívocos, o que torna

as aulas mais significativas, uma vez que os estudantes terão a chance de aprender algo que realmente não sabiam. Sendo assim, é importantíssimo que o professor intervenha ao perceber os erros dos alunos. (POSSENTI, 1996, p. 53)

Os valores do design thinking, portanto, vão ao encontro de uma educação transformadora, significativa e que coloca o aluno no centro de todo o processo educacional, como deve ser. Por isso, é muito pertinente que os professores, cada vez mais, conheçam essa abordagem e inspirem-se nela ao prepararem suas aulas e ao planejarem as atividades que os seus estudantes desenvolverão.

As salas de aula, na grande maioria das escolas, contam com cadeiras e carteiras enfileiradas e dispostas de frente para a mesa do professor e da lousa, e, muitas vezes, o professor não dispõe de outro espaço para ministrar suas aulas. Essa configuração de sala deve ser entendida como apenas uma sugestão de utilização deste espaço e um convite a mudar a posição das carteiras para estimular o trabalho colaborativo e o contato entre as pessoas.

Pensar na abordagem e nas equipes multidisciplinares também acrescenta muito ao trabalho docente e dá mais dinamismo e qualidade às aulas, pois o professor pode e deve usar o conhecimento prévio dos alunos e as suas características tão diversas nas suas aulas, estimulando atividades práticas em grupo. Nesse tipo de situação, é impressionante perceber como os alunos ajudam-se mutuamente e crescem com isso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a educação e as práticas pedagógicas precisam renovar-se e reinventar-se, inspirando-se em outras áreas para aprimorar-se. Sendo assim, este trabalho procurou evidenciar a contribuição que o design thinking, com seus valores e pilares, pode trazer para a educação, tomando como base o ensino de língua portuguesa.

O principal benefício que esta abordagem pode proporcionar a professores e alunos é a mudança de modelo mental, ao sugerir que aulas sejam baseadas em valores como empatia, colaboração e experimentação.

Se baseada nesses valores, a experiência escolar do aluno torna-se, para ele, uma boa experiência pessoal e profissional, preparando-o para o novo mercado de trabalho do século XXI e para a vida em sociedade, que requer cada vez mais a capacidade de resolver problemas, de encarar desafios, de trabalhar em equipe com diferentes pessoas e de ter uma boa relação com elas.

## REFERÊNCIAS

ALLEVANT. Website do curso. 2016. Disponível em: <<http://www.allevant.com.br/detalhes-curso/23>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GONSALES, P. (Org.). Design Thinking para educadores. São Paulo: Instituto Educadigital. Disponível em <[http://www.designthinkingforeducators.com/DT\\_Livro\\_COMPLETO\\_001a090.pdf](http://www.designthinkingforeducators.com/DT_Livro_COMPLETO_001a090.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2016.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

YOUTUBE. O Design Thinking na Educação - Entrevista com Thiago Gringon. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=691NgEiEFhM>>. Acesso em: 12 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Design Thinking para Educadores. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=KUOSS5EGPlc>>. Acesso em: 12 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Design Thinking - Solucionando problemas complexos. Ricardo Ruffo. TEDxObjetivoSorocaba. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=7fcqb2a5\\_ok](https://www.youtube.com/watch?v=7fcqb2a5_ok)>. Acesso em: 12 out. 2016.

\_\_\_\_\_. O design do invisível. Juliana Proserpio. TEDxMauá. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=-vZmF39A-dl>>. Acesso em: 12 out. 2016.

## CHAMADA DE TRABALHOS

Período de envio de trabalhos: **15/07/2018 a 15/08/2018**

Envie seu trabalho para: [perspectivas@cps.sp.gov.br](mailto:perspectivas@cps.sp.gov.br)

### 1. A Revista

A revista *Perspectiv@s: um novo olhar para a educação de jovens e adultos* é editada pela Unidade do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza, com apoio do Programa Brasil Profissionalizado, e tem por objetivo apresentar pesquisas em educação, tendo como foco a educação de jovens e adultos e sua relação com o mundo do trabalho.

### 2. Os trabalhos

A temática da revista é Educação, nos diversos aspectos metodológicos, políticos e estruturais da educação profissional de jovens e adultos.

### 3. Submissão dos Trabalhos

A submissão de Trabalhos para análise da Comissão Editorial é feita única e exclusivamente pelo e-mail [perspectivas@cps.sp.gov.br](mailto:perspectivas@cps.sp.gov.br). Ao submeter os Trabalhos, os autores ficam cientes e concordam com as normas editoriais da Revista.

### 4. Normas de Padronização

Os Trabalhos não devem ultrapassar quinze laudas e devem obedecer à norma culta da língua portuguesa, no formato ABNT.

Na primeira página o título em letras maiúsculas, em negrito e centralizado; abaixo do título o nome do (a) autor (a) e coautor(es) (no máximo dois) com identificação das instituições de origem, e e-mail do(s) autor(es); abaixo informar mini currículo e resumo, palavras-chave, resumo em língua estrangeira.

As notas de rodapé, sendo indispensáveis, devem ser colocadas no final do Trabalho, antes das referências bibliográficas.

Os títulos das seções internas devem estar em negrito e alinhados à esquerda. Os subtítulos devem ter recuo para parágrafo de 1,5 em relação aos títulos. Utilizar fonte Arial, tamanho 12 e espaçamento entre linhas de 1,5 linha.

## 5. Prazos

Submissão dos artigos e pré-seleção: **15/08 a 15/09/2018**

Análise dos artigos pela comissão: **15/09/18 a 30/10/18**

Eventuais correções nos artigos, de acordo com as sugestões da comissão: **01/11/18 a 30/11/18**

Editoração: **01/12/18 a 15/01/19**

Lançamento da revista: **2ª Quinzena de janeiro de 2019**

## NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Estas diretrizes editoriais têm o objetivo de garantir instruções para submissão e publicação na revista *Perspectiv@s*: um novo olhar para a educação de jovens e adultos, editada pela Unidade do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza, de periodicidade anual, com o objetivo de promover e divulgar estudos, reflexões e pesquisas na área de educação, com foco na educação de jovens e adultos e na educação profissional.

Os artigos produzidos serão submetidos à análise da Comissão Editorial, que poderá ou não aceitar tais artigos, e eventualmente, sugerir modificações ao (s) autor (es), a fim de adequar os textos à publicação.

O Centro Paula Souza e a Comissão Editorial não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, que são de inteira responsabilidade do (s) autor(es).

Todos os trabalhos serão submetidos à leitura de pareceristas da Comissão Editorial ou de especialistas convidados, sendo garantido sigilo e anonimato tanto do (s) autor (es) quanto dos pareceristas. Os nomes e demais dados do (s) autor (es) informados serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outros finalidades ou a terceiros. As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, serão encaminhadas, pela Comissão Editorial, exclusivamente ao (s) autor (es).

O artigo deve conter em sua estrutura Título, Resumo, Palavras-chave, Introdução, Desenvolvimento e Conclusão/Considerações Finais. Deve considerar adequado tratamento para citações, correta indicação para ilustrações, tabelas e gráficos e apresentar a exposição de referencial utilizado. A escolha, pela Comissão Editorial, dos artigos para publicação priorizará a relevância e atualidade do tema e a abrangência do estudo. Cada parecerista, de forma individual, efetuará a análise, considerando o que se segue:

- a) pauta nos aspectos técnicos do artigo, independentemente de o material ser controverso, contraditório ou mesmo contrário às suas teorias às teses em uso, mas que, tecnicamente, esteja adequado aos padrões de qualidade da revista.
- b) o parecerista, em sua análise, poderá sugerir adequações quanto às terminologias utilizadas pelo (s) autor (es).
- c) será recusado o artigo que fizer alusão depreciativa a qualquer indivíduo quer seja no âmbito pessoal ou profissional.

## CONTATOS

Centro Paula Souza  
Praça Coronel Fernando Prestes, 74, Bom Retiro  
São Paulo - SP  
01124-060

Profa. Eva Chow Belezia  
Professora coordenadora de projetos  
[perspectivas@cps.sp.gov.br](mailto:perspectivas@cps.sp.gov.br)

Ensino e aprendizagem  
na educação de jovens e adultos

