

PERSPECTIV@S

um novo olhar para a educação de jovens e adultos

nº 6, fevereiro de 2020

Ensino e aprendizagem
na educação de jovens e adultos



GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO



ISSN: 2446-7677

PRIMEIRAS PALAVRAS

A inteligência humana? Seu espaço é a dispersão. Seu tempo, o eclipse. Seu saber, o fragmento. O intelectual coletivo realiza sua reconstituição. Ele constrói um pensamento transpessoal, mas contínuo. (...) Por intermédio dos mundos virtuais, podemos não só trocar informações, mas verdadeiramente pensar juntos, por em comum nossas memórias e projetos para produzir um cérebro cooperativo.

Pierre Lévy. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.
Edições Loyola, SP, 2007, 5ed.

A cada nova edição da revista **Perspectiv@s: um novo olhar para a educação de jovens e adultos** encontramos descrições de experiências docentes as mais variáveis, assim como reflexões e pesquisas sobre temas que coexistem com o cotidiano dos professores da educação básica e profissional, bem como da educação de jovens e adultos (EJA).

Nesta 6ª edição somos conduzidos pelos autores, provenientes de diversos setores da Educação e variadas formações, à leitura de um conjunto de 27 artigos que abordam, desde a formação continuada de professores na utilização das TICs em sala de aula até os impactos da Lei da Modernização dos Portos sobre a escolarização dos trabalhadores portuários avulsos.

As metodologias e práticas docentes, relatadas em 15 artigos, passam por metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos e em problemas, uso de tecnologias e redes sociais na prática docente e sequências didáticas, compondo a maior parte do conteúdo da revista.

Encontramos também temas que abordam os aspectos socioemocionais, tão importantes para o processo de ensino e de aprendizagem, além de avaliação, educação no campo, e pesquisas realizadas junto a alunos de Etecs e da EJA, entre outros.

Uma leitura instrutiva, agradável, com variados estilos de redação sem se perder o contexto acadêmico e a fundamentação teórica, que nos inspira e desafia a buscar, sempre, novos caminhos para nosso fazer docente.

Eva Chow Belezia
Professora coordenadora de projetos - Cetec
Coordenadora do curso Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos
Organizadora da revista Perspectiv@s: um novo olhar para a educação de jovens e adultos
São Paulo, fevereiro de 2020.

EXPEDIENTE

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

Diretora Superintendente

Laura Laganá

Vice-Diretora Superintendente

Emilena Lorezon Bianco

Chefe de Gabinete da Superintendência

Armando Natal Maurício

Coordenadora da Unidade de Pós Graduação, Extensão e Pesquisa

Helena Gemignani Peterossi

Coordenador do Ensino Superior de Graduação

Rafael Ferreira Alves

Coordenador do Ensino Médio e Técnico

Almério Melquiades de Araújo

Coordenadora do Programa Brasil Profissionalizado

Silvana Maria Brenha Ribeiro

Professora Responsável pela Edição da Revista

Eva Chow Belezia

CORPO EDITORIAL

Profª Me. Eva Chow Belezia

Profª Me. Ivone Marchi Lainetti Ramos

Profa. Dra. Jane Cardote

Profª Dra. Juliana Nazaré Alves

Profª Me. Lidia Ramos Aleixo de Souza

Profa. Dra. Lucilene Fonseca

Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino

Profa. Esp. Regina Musacchio Haeffner

Prof. Me. Rubens Eduardo Birochi Morgabel

Profª Dra. Senira Anie Ferraz Fernandez

Profa. Me. Sonia Maria Valsecchi Ribeiro de Souza

EQUIPE TÉCNICA E PEDAGÓGICA

Cathia Lima Petroni

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

Monica Oliveira Raimundo

Nadia Cristina Azevedo Melli

Neyde Ciampone Souza

Paulo Roberto Prado Constantino

Regina Musacchio Haeffner

Rubens Eduardo Birochi Morgabel

Silvia Petri Dalla Nora Silva

Sonia Maria Valsecchi Ribeiro de Souza

Sueli Medeiros Nanni

Walkyria Cristina de Santana

EQUIPE DE APOIO

Claudia Maria Bezerra Torquato

Giovanna Haikel dos Santos

Joyce da Silva Costa

Michel Fares Breidi

Sarah Kathleen Santos de Souza

SUMÁRIO

FATORES IMPACTANTES DA QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR PORTUÁRIO AVULSO: FOCO NOS ALUNOS DA EJA

Allana Pessi. 7

DESENVOLVIMENTO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE GLOBALIZAÇÃO EM ESCOLA PÚBLICA DE JUNDIAÍ-SP

André Luiz da Conceição 17

DIAGNOSTICAR PARA AVANÇAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EJA

Bruna Lima Ramos Giusti. 30

MÍDIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DOCUMENTÁRIO EM FOCO

Erika Cristina Silva Batista Queiroz. 38

TÉCNICAS PARA ENSINO DE PROGRAMAÇÃO APLICADAS EM UMA SALA HETEROGÊNEA DE JOVENS E ADULTOS

Flavio Eduardo de Moraes 49

APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS

Gerson Prando. 60

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DIGITAL: RESSIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM

Gisele Cristina Leite. 67

ESTRATÉGIAS DE ENSINO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SÉCULO XXI

Gleice Avelar de Souza Silva. 74

AVALIAÇÃO NA EJA: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Henrique Vinicius Alves dos Santos 82

FERRAMENTAS NA TAREFA DE ORIENTAÇÃO DO DOCENTE PESQUISADOR PARA ESCRITA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

Jane Cardote. 93

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELEITURA DAS PROPAGANDAS TELEVISIVAS DA DÉCADA DE 1980 E 1990 NO BRASIL

João Alberto Prado Martin 105

ATIVIDADES PRÁTICAS INVESTIGATIVAS NA DISCIPLINA DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE DOS ALUNOS DA EJA DA ETEC DE ITARARÉ

José Geraldo da Mota Júnior
Paula Cristina da Silva Mota. 113

| | |
|--|-----|
| ABORDANDO O ANALFABETISMO FUNCIONAL EM UMA TURMA EJA DE ESCOLA ESTADUAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA Lígia Cristina de Souza Canova | 121 |
| CONVIVÊNCIA E COOPERAÇÃO: EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO Lúcia Fernanda dos Santos | 130 |
| A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Luciana Domiciano Barreto | 140 |
| USO DO CELULAR NO COTIDIANO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Lucivânia Antônia da Silva Perico | 151 |
| USO DO CELULAR NO COTIDIANO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Gabriela Carvalho Solgon..... | 151 |
| EVASÃO ESCOLAR: UM LEVANTAMENTO BIBLIOMÉTRICO DA PRODUÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO NO CURSO “ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” ENTRE 2013 E 2018 Marcia Reggiani Maia | 159 |
| FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO AUXILIAR DE DOCENTE NO CENTRO PAULA SOUZA: UMA PESQUISA DE CAMPO ENTRE OS PROFISSIONAIS DA ÁREA DE INFORMÁTICA Maria Clara da Silva Fonseca | 172 |
| AULAS COLETIVAS DE PIANO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: RELATO SOBRE EXPERIÊNCIA DOCENTE EM TRÊS MOMENTOS Maura de Moura Godoy | 181 |
| IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS ‘M-TEC’ NA REGIÃO DE MARÍLIA/SP: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO Márcia Regina de Oliveira Poletine Paulo Roberto Prado Constantino | 191 |
| A RELEVÂNCIA DA DISCIPLINA JURÍDICA NOS CURSOS SUPERIORES DAS FACULDADES DE TECNOLÓGICA DO CENTRO PAULA SOUZA. Paulo José Ferraz de Arruda Júnior..... | 199 |
| ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO [AEE] NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO Pedro Hernandes Neto..... | 208 |
| TDAAH E A ESCOLA: REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS Rafael Martins Gomes | 216 |
| HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO NAS AULAS DE CIÊNCIAS. Raquel Martins Porto | 224 |

**DESENHO ANALÓGICO NO ENSINO TÉCNICO EM DESIGN DE INTERIORES:
DEBATENDO ASPECTOS E USOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Reinaldo Fernando Martins235

**A INFLUÊNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DO DOCENTE NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS**

Rose Aparecida de França

Rubens Eduardo Birochi Morgabel242

**ENSINO PROFISSIONALIZANTE NA ESCOLA DO CAMPO: LIÇÕES DE UMA
EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA PARAÍBA**

Wesley Augusto Brust258



FATORES IMPACTANTES DA QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR PORTUÁRIO AVULSO: FOCO NOS ALUNOS DA EJA

Allana Pessi

allana.santos1@etec.sp.gov.br

Professora coordenadora de classe descentralizada da Etec de São Roque – extensão Araçariguama, Centro Paula Souza, Graduada em Logística e pós-graduada em Logística Empresarial, *supply chain management*, licenciatura plena. Orientada por Profª Me Jane Cardote.

Resumo: O presente artigo procura descrever uma visão sobre as limitações que o trabalhador portuário avulso enfrenta em seu ambiente de trabalho, motivado por constantes mudanças no cenário portuário decorrentes da Lei de Modernização dos Portos (Lei 12.815/13) e a falta de qualificação adequada. Assim, uma pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas para aprofundar os conhecimentos acerca das necessidades de capacitação e escolaridade do jovem ou adulto, trabalhador portuário avulso e as condições e oportunidades de trabalho no Porto de Santos. A análise sobre as respostas ao questionário evidenciou que, de fato, a modernização do porto com novas formas de produção trouxe também uma maior necessidade de qualificação, na percepção de muitos trabalhadores avulsos, embora se encontre também alguns trabalhadores avulsos mais antigos para quem os estudos por si só não garantem melhor ou mais frequente colocação em postos de trabalho. Considerando o planejamento de mão de obra adequado realizado para minimizar os custos feito pelos terminais e a evidência de que a qualificação pode fazer diferença no momento de uma contratação, espera-se que tanto jovens quanto adultos adequadamente formados e qualificados consigam melhores condições de colocação profissional no Porto de Santos.

Palavras-chave: Qualificação; Educação de Jovens e adultos; Trabalhador portuário; Modernização dos portos.

Abstract: *This article seeks to describe an insight into the limitations that the single port worker faces in his work environment, motivated by constant changes in the port scenario resulting from the Port Modernization Law (Law 12.815 / 13) and lack of proper qualification. Thus, a field research was performed through interviews to deepen knowledge about training needs and schooling's young or adult, single port worker and the conditions and job opportunities at the Port of Santos. The analysis of the answers to the survey showed that, In fact, the modernization of the port with new forms of production also brought need for qualification, in the perception of many single workers, although also find some older freelance workers for whom studies alone do not guarantee better or more frequent job placement. Considering the appropriate manpower planning undertaken to minimize costs and the evidence that qualification can make a difference at the time of a hiring, expected that both young and properly trained and qualified adults have guarantee of professional placement in the Port of Santos.*

Keywords: *Qualification; Youth and Adult Education; Port worker; Port modernization.*

INTRODUÇÃO

Os portos são elos importantes da cadeia logística no desenvolvimento do comércio internacional, que influenciam a produtividade mundial e contribuem para alavancar a economia e o desenvolvimento social em diversos países. Em um cenário de demandas crescentes e aumento de competitividade, seus trabalhadores são submetidos a um excesso de jornadas de trabalho e aumento da pressão para alcançar maior produtividade (CONTE, 2003).

No Brasil, o Porto de Santos/SP demonstra sua importância econômica, com a área de influência sobre os estados de São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal, que em conjunto chegam a contribuir com mais de 60% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro (PORTO DE SANTOS, 2019).

No ano de 1993, em um cenário econômico que se concentrava em princípios neoliberais de abertura da economia para o mercado global, no sentido de inserção competitiva e consolidação da importância do país, o governo federal da época promulga a Lei de Modernização dos Portos Brasileiros (8.630/93). Nela, as determinações modificaram radicalmente o trabalho portuário, impondo uma completa reestruturação no modo de operação e gestão dos portos brasileiros (PAIXÃO; FLEURY, 2008).

Neste contexto, a necessidade de capacitação do trabalhador portuário foi intensificada para o trabalho em portos mais modernos operando com informatização de processos operacionais, operação de equipamentos portuários de alta tecnologia, alta complexidade de gestão e atendimento aos procedimentos das normas regulamentadoras.

O objetivo desta pesquisa foi aprofundar os conhecimentos acerca das necessidades de capacitação e escolaridade do jovem ou adulto, trabalhador portuário avulso e as condições e oportunidades de trabalho no Porto de Santos. Os estudos preliminares efetuados em conversas informais com alguns destes trabalhadores e algumas pesquisas recentes, como a de Barros (2017) e Machin, Couto e Nakamura (2016) permitem suspeitar que a modernização dos portos, a alta competitividade, que exige custos cada vez menores, e a desmotivação do trabalhador portuário podem estar provocando impactos na qualificação profissional dos TPAs – Trabalhadores Portuários Avulsos.

A busca por atingir o objetivo levou inicialmente a uma primeira pesquisa bibliográfica realizada na internet, para conhecer os trabalhos mais relevantes sobre o tema, com a finalidade de atualização dos “conhecimentos científicos e algumas informações menos sistematizadas” (TOZONI-REIS, p.25, 2009). Nesta primeira pesquisa foram utilizados os sites Scielo, Bibliografia do Curso Ensino e Aprendizagem na Educação

de Jovens e Adultos do Centro Paula Souza, CPS, na biblioteca do AVA, Scopus, Google Acadêmico, Revista Perspectiv@s, Periódicos da Capes e de universidades brasileiras, dentre outros.

A seguir, uma pesquisa de campo foi idealizada em uma visita prévia ao Porto de Santos em 15 de julho de 2019, quando foram feitas e registradas diversas entrevistas com os TPAs tanto de estiva, quanto de capatazia para uma posterior análise qualitativa. Todos os dados coletados e registros obtidos foram utilizados exclusivamente dentro dos propósitos da pesquisa. O sigilo das informações obtidas na pesquisa foi garantido, sendo que os participantes tiveram asseguradas todas as formas de confidencialidade. A participação foi voluntária, podendo o trabalhador retirar o seu consentimento a qualquer tempo.

DESENVOLVIMENTO

Com o processo de modernização e a nova gestão do trabalho portuário, entre outras mudanças, ocorreu o fim das categorias profissionais culminando na criação da figura do Trabalhador Portuário Avulso (TPA) vinculado ao Órgão Gestor de Mão de Obra (OGMO) (CARDOSO; PADOVANI; TUCCI, 2014).

Esse novo modelo trouxe ainda novas formas de gestão do trabalho portuário, como a intensificação da produtividade e do volume de trabalho, a extinção de algumas funções e a exigência de maior qualificação (MACHIN et al., 2009).

Na visão de Barros (2017), que faz uma análise voltada para as alterações no espaço geográfico do porto, no Brasil, através da Lei nº 12.815 de 2013 (a nova Lei dos Portos), do Decreto nº 8.033 de 2013 e das resoluções da ANTAQ, possibilitou-se a autorização de construção/exploração/ampliação de terminais portuários e de demais projetos de arrendamentos que favoreceu no processo de concessões de áreas portuárias para a instalação dos Terminais de Uso Privativo (TUPs) no território nacional (POVIA, 2015).

Neste sentido, a Medida Provisória 595/12 foi aprovada pelo Senado no dia 16 de maio de 2013. Em 05 de junho de 2013, foi sancionada pela Presidente Dilma Rousseff como Lei Nº 12.815. Se na versão original a MP trazia uma série de impactos para os trabalhadores do setor, na forma final, o movimento sindical conseguiu reintroduzir pontos da Lei dos Portos e avançar em outros aspectos importantes relacionados a questões sociais e da organização do trabalho (DIEESE, 2013).

A modernização portuária, assim como muitos outros setores do Estado brasileiro, naturalmente também requer a privatização. O processo de modernização no porto, porém, além da abertura dos portos ao mercado concedendo a iniciativa privada a exploração de terminais e operação de serviços portuários, também significa e demanda a operação de cargas próprias e de terceiros, os investimentos tecnológicos, transformação na gestão da mão de obra, a administração do porto pela iniciativa privada ou pela gestão pública (DIÉGUEZ, 2007).

MUDANÇAS NO AMBIENTE DE TRABALHO DO TRABALHADOR PORTUÁRIO AVULSO

Os trabalhadores portuários avulsos (TPAs) são trabalhadores que não possuem vínculo empregatício com nenhum empregador, e são escalados pelo Órgão Gestor de Mão de Obra (OGMO) para assumir as atividades no porto.

Cada trabalhador recebe uma numeração individual, a partir da qual serão formados grupos (ternos), conforme a função executada no porto. Há diferentes locais de seleção e recrutamento dos trabalhadores portuários avulsos, que funcionam em quatro turnos (6h:45mim, 12h:45mim, 18h:45mim e 17h:30mim), nos quais os trabalhadores são escalados e recrutados, cobrindo as 24h de funcionamento do porto (CARDOSO; PADOVANI; TUCCI, 2014).

Complementam os autores Cardoso, Padovani e Tucci (2014), que essa escala obedece a um rodízio, de acordo com a numeração do TPA, que pode trabalhar em qualquer horário e em qualquer sistema de rodízio. Os trabalhadores são solicitados conforme a movimentação do porto e a quantidade estipulada por cada empresa. Por essas razões, pode-se inferir que

a rotina dos TPA depende de vários fatores, como a numeração do cadastro ou registro, a presença de navios atracados para embarque e desembarque (movimentação do porto), a quantidade de trabalhadores requisitados pela empresa para o serviço, as condições climáticas, entre outros. Todos esses fatores contribuem para que os TPA não tenham uma rotina fixa de trabalho, como em um emprego tradicional.

Mais que isso, frente a globalização e a modernização dos portos, empresários e trabalhadores do setor portuário devem buscar continuamente a elevação dos índices de eficiência e de produtividade, bem como a redução dos custos operacionais como meio efetivo para estimular as exportações brasileiras – caminho mais adequado para o fortalecimento da nossa economia e para gerar empregos (COMISSÃO PORTOS, 2000).

QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR PORTUÁRIO

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) regulamenta o serviço de estiva nos artigos 254 a 284, a CLT define o que são serviços de estiva, quem os executa, a quem cabe fiscalizar estes serviços, a composição dos ternos (equipe de trabalho), a remuneração, as taxas de estivagem, o horário de trabalho e os direitos e deveres dos estivadores. O Decreto-Lei nº 5.452 conhecido como CLT, mais especificamente no mesmo título e capítulo, encontra-se a Seção IX, que denomina “Dos serviços de capatazias nos portos”. Esta seção regulamenta os serviços de capatazia nos portos organizados, que são definidos como bem público construído e aparelhado para atender a necessidades de navegação, de movimentação de passageiros ou de movimentação e armazenagem de mercadorias, e cujo tráfego e operações portuárias estejam sob jurisdição de autoridade portuária.

Para melhor compreensão, esclarece ainda que o trabalhador de capatazia é o TPA que auxilia as operações de embarque e desembarque de cargas no navio atuando ao lado do mesmo em terra, enquanto que o estivador faz o mesmo só que a bordo do navio, e diante de profundas transformações neste ambiente o trabalhador portuário enfrenta diversas necessidades de adaptação.

A necessidade de novos parâmetros de formação e qualificação profissional foi, e ainda é amplamente divulgada e com isso a educação continuada passou a ser fortemente estimulada. Tornou-se senso comum que qualquer profissional que queira garantir sua sobrevivência no mercado de trabalho deve aderir à ideia de manter-se atualizado por meio de um retorno aos sistemas de formação, que oferecem cada vez mais opções em termos de educação continuada por meios presenciais ou a distância, não só nas escolas, mas em empresas, ONGs e outras agências (ROGGERO, 2018).

Mais que garantir sua sobrevivência, o ideal seria que aos TPAs fossem possibilitadas condições de melhoria na qualidade de vida. Segundo Mathieu e Belezia (2013a), um dos grandes desafios do educador de profissionais é justamente desenvolver ações pedagógicas para que a formação de jovens e adultos possa garantir inclusão social, ampliação dos direitos de cidadania e perspectiva de inserção no mercado de trabalho (p.18).

Assim, os TPAs estão vivendo um cenário completamente novo no que se refere a uma cultura de mercado, pois a necessidade de maior e melhor qualificação provocaria um prolongamento dos períodos de formação e especialização profissional, gerando uma espécie de confronto, permeado pelas influências do mundo cotidiano, entre o sistema de trabalho e as intenções e atitudes do indivíduo (ROGGERO, 2018).

Enfim, para os TPAs este cenário se apresenta de maneira implacável, com poucas oportunidades, muitas exigências, salários desestimuladores, e com um futuro incerto como veremos a seguir.

2 Resultados e discussão

Um breve passeio pelo porto de Santos permite observar a quantidade de cursos de especialização, dentre pagos e gratuitos, voltados para a estiva: Operadores de terra e bordo com celulose, peaça e despeaça de carga, NR29 – Norma Regulamentadora de Segurança e Saúde no Trabalho Portuário, NR35 – Norma Regulamentadora de Trabalho em Altura e sinalização para a movimentação de carga, *ship planner*, vistoriador de contêiner, conferente de carga e descarga, conferente de armazém, entre outros. É possível encontrar cursos de um dia, dois dias, até curso de tecnólogo em Gestão Portuária na Fatec Santos, com a duração de três anos. Os cursos NR29 e NR35, por exemplo, já chegaram a comportar até 70 alunos em sala, alguns assistindo a aula em pé.

Tudo isso para o aluno trabalhador conseguir uma certificação, que lhe permita ingressar ou continuar trabalhando na área. Todavia, já houve um tempo em que músculos potentes e preparo físico acrescidos talvez de coragem e disposição, já foram os únicos requisitos necessários para o trabalhador manter seu emprego na estiva. Se poderia a princípio pensar que a tecnologia implantada nos portos está substituindo a necessidade da força bruta no trabalho da estiva pelos conhecimentos técnicos necessários para trabalhar com os novos equipamentos e maquinários (MACHIN; COUTO; NAKAMURA, 2016). Hoje, mais que nunca, é necessário preparação para entrar nesse mercado de trabalho, através de tecnologia e estudos na área de educação tecnológica.

Assim, conforme se dá atualmente na grande maioria das ocupações, grande parte dos alunos estivadores, busca também sua atualização nos estudos como forma de ingressar e se manter no mercado de trabalho, seja em cursos profissionalizantes ou na Educação de Jovens e Adultos, conforme o caso. Grande parte das vezes, os cursos mais procurados são cursos de curta duração com reconhecimento e exigência do sindicato. O OGMO é o órgão que habilita atualmente os operadores portuários e estivadores a realizarem suas operações, em terminais portuários e retroportuários, no maior porto da América do Sul, o Porto de Santos.

A pesquisa realizada aconteceu na cidade de Santos, próximo ao OGMO Órgão de Gestão de Mão de Obra Portuária com vinte trabalhadores incluindo profissionais da área da estiva e da capatazia, a primeira das questões apresentada foi sobre nível de escolaridade do trabalhador; a segunda foi sobre a dificuldade do trabalho sem o ensino básico tanto no OGMO quanto o vínculo em terminais portuários; a terceira, sobre o conhecimento da modalidade EJA; a quarta, se conhece algum colega que fez esta modalidade EJA; a quinta sobre a idade; a sexta, sobre a modalidade estudo que finalizou seu ensino; a oitava sobre os cursos realizados durante sua profissão; a nona sobre anos de dedicação neste trabalho; a décima foi uma questão sobre a importância do trabalho nas operações portuárias no porto de Santos.

RELATOS DOS TRABALHADORES PORTUÁRIOS AVULSOS

De acordo com a pesquisa realizada com os Trabalhadores Portuários Avulsos, os profissionais entrevistados faziam parte da capatazia e da estiva. Sendo então 11 entrevistados da capatazia e 9 estivadores; faixa etária de 39 anos a 57 anos; anos de dedicação ao porto de Santos entre 12 a 26 anos de trabalho; 10 dos trabalhadores concluíram no ensino regular, sendo que dentre eles, 2 tem curso técnico e 2 ensino superior, 1 ensino incompleto, 5 ensino fundamental e 3 concluíram seus estudos através da modalidade EJA.

Todos trabalhadores relataram que o OGMO oferece cursos de capacitação para que os trabalhadores realizem melhor suas atividades no porto; porém, sem o ensino básico muitas portas ficam fechadas:

“Trabalho no porto é super técnico que exige cada vez mais capacitados, sendo estes que podem aproveitar os cursos da própria diretoria de portos e costas, capacitação dos TPAs também pela escola técnica, ETEC, Senai e Sesi, e programas de estudo. A Eja ajudaria por cada vez se precisar de menos trabalhadores, por isso é necessário a EJA, pois sem o ensino médio nada acontecerá” (Trabalhador portuário – Estivador).

“A produção de trabalho diminuiu muito pela contratação direta dos trabalhadores, vinculando-os aos terminais portuários, sem o ensino médio completo os terminais não contratam” (Trabalhador portuário - Estivador).

Naturalmente, com as novas formas de produção, surgem também novas formas de contratação, em que as exigências de qualificação e formação são mais rigorosas, fornecendo em contrapartida uma colocação um pouco mais estável que o trabalho avulso.

“Nosso trabalho no porto é importante, sem nosso trabalho os produtos não saem de Santos, mas estamos perdendo espaço e trabalho, por conta da contratação dos terminais portuários” (Trabalhador Portuário - Capatazia).

“Comparando com os trabalhos oferecidos em Santos, este emprego supera as expectativas, principalmente para alguns que não possuem estudo básico” (Trabalhador Portuário - Capatazia).

Surpreendente, de certa forma, é que mesmo com a evidente modernização, ainda se encontram trabalhadores mais antigos na ativa que passaram a maior parte de sua vida profissional mais dependentes de seu próprio desempenho físico que de uma qualificação adequada. Esses adultos parecem acreditar que o retorno às salas de aula, ainda que imprescindível, não seria garantia de melhores condições de trabalho.

“A estiva está envelhecendo e grande parte dos profissionais estão aposentando, acredito que ter mais estudos não melhora nada para nós” (Trabalhador Portuário - Capatazia).

“A produção de trabalho diminuiu bastante, pela crise que estamos sendo considerado 60% a 70% de perda. Estiva só

trabalha em cais público e a capatazia tem mais benefícios, a qualificação profissional não altera em relação a benefício de categoria” (Trabalhador Portuário - Estivador).

“Para o OGMO não tem diferenciação para os trabalhadores com ensino médio completo ou não, o que diferencia é o vínculo em terminal, que no caso é a contratação, e o salário fixo, porque os terminais exigem” (Trabalhador Portuário - Capatazia).

Entretanto, com o planejamento de mão de obra adequado realizado para minimizar os custos feito pelos terminais e a evidência de que a qualificação pode fazer diferença no momento de uma contratação, tanto jovens quanto adultos acabam por se convencer da necessidade imprescindível de estudos e aperfeiçoamento como garantia de colocação profissional.

“Eu perdi a oportunidade de me vincular em um terminal porque não tinha estudo, mas agora que conheço sobre essa modalidade EJA, vou procurar para não perder mais tempo” (Trabalhador Portuário - Estivador).

“O estudo ajuda a estar preparado para acompanhar a modernização do porto, como os operadores de equipamentos que precisam mexer com sistemas” (Trabalhador Portuário - Capatazia).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesquisa feita como o objetivo de aprofundar os conhecimentos acerca das condições e necessidades de capacitação e escolaridade do jovem ou adulto, trabalhador portuário avulso e as condições e oportunidades de trabalho no Porto de Santos, evidenciou, conforme esperado, que a modernização do porto com novas formas de produção trouxe também uma maior necessidade de qualificação na percepção de muitos trabalhadores avulsos.

Entretanto, ainda é possível encontrar alguns trabalhadores avulsos mais antigos para quem os estudos por si só não garantem melhor ou mais frequente colocação em postos de trabalho.

Considerando o planejamento de mão de obra adequado realizado para minimizar os custos feito pelos terminais e a evidência de que a qualificação pode fazer diferença no momento de uma contratação, espera-se que tanto jovens quanto adultos adequadamente formados e qualificados consigam melhores condições de colocação profissional no Porto de Santos.

Assim como em outros setores produtivos, seria interessante um estreitamento de laços e objetivos entre o setor produtivo do Porto e as escolas profissionalizantes a fim de que a formação ofertada contribua de fato para aumentar a produtividade das empresas envolvidas revertendo em melhores benefícios para os trabalhadores do Porto, avulsos ou não.

Finalmente, se pode perceber a urgência de outros estudos para melhor definir e conhecer os assuntos, as técnicas, competências e qualificações específicas que possam trazer ao Porto de Santos a tão necessária adequação e competitividade exigidas pelo comércio mundial.

REFERÊNCIAS

BARROS, T. P. Os estivadores do porto de Santos/SP: uma análise geográfica sobre o trabalho, o sindicato e a modernização dos portos. Faculdade de Ciência e Tecnologia; UNESP: Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150303>> Acesso em 14 de junho de 2019.

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452 .htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm). Acesso em: 07 jun. 2019.

CARDOSO, P. Q.; PADOVANI, R. C.; TUCCI, M. A.; Análise dos agentes estressores e a expressão do estresse entre Trabalhadores portuários avulsos. Estudos de Psicologia, vol. 31, núm. 4, out-dez; Pontifícia Universidade Católica de Campinas - Campinas, 2014.

COMISSÃO PORTOS, Associação Brasileira dos Terminais Portuários. O novo trabalho portuário OGMO Órgão Gestor de Mão-de-Obra. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: < <http://www.sintermar.com.br/downloads/Ogmo.pdf> >. Acesso em: 01 jun. 2019.

CONTE, A. L. Qualidade de vida no trabalho. Revista FAE business, v. 7, p. 32-34, 2003.

DIEESE. Os trabalhadores e o novo marco regulatório do setor portuário brasileiro. Nota técnica, jun. 2013, n.126. 2013. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2013/notaTec126marcoRegulatorioPortos.pdf> Acesso em: 07 jun. 2019.

DIÉGUEZ, C. R. M. A. De. OGMO (Órgão Gestor de Mão-de-Obra): modernização e cultura do trabalho no Porto de Santos. 2007, 151f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de PósGraduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MACHIN, R., COUTO, M. T., NAKAMURA, E. Crise de identidade e disrupção moral: a experiência dos trabalhadores portuários avulsos de Santos no processo de modernização portuária. Política & Trabalho: revista de Ciências Sociais, no 44, Jan-Jun, 2016, p. 191-209

MATHIEU, E. R. O., BELEZIA, E. C., Formação de jovens e adultos: (re) construindo a prática pedagógica. Vol. 1. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.

NR 35 – Norma Regulamentadora de Trabalho em altura. Disponível em :< <http://www.guiatrabalhista.com.br/legislacao/nr/nr35.htm>>. Acesso em 21 jun. 2019.

NR 29 – Norma Regulamentadora de Segurança e Saúde do Trabalho Portuário. Disponível em : <<http://www.guiatrabalhista.com.br/legislacao/nr/nr29.htm>>. Acesso em: 21 de jun. 2019

PAIXÃO, C.; FLEURY, R. F. Trabalho portuário: a modernização dos Portos e as relações de trabalho no Brasil. São Paulo: Método, 2008. Porto de Santos. Institucional 2019. Disponível em: <<http://www.portodesantos.com.br/institucional/o-porto-de-santos/>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

POVIA, M. Setor Portuário Nacional. Agência Nacional de Transporte Aquaviário (ANTAQ), Brasília, 15 jul. 2015. Disponível em: <<https://www.google.com.br/>

DESENVOLVIMENTO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE GLOBALIZAÇÃO EM ESCOLA PÚBLICA DE JUNDIAÍ-SP

André Luiz da Conceição

conceicao.andreluiz@yahoo.com.br

Doutor e mestre em Planejamento de Sistemas Energéticos pela UNICAMP; Especialista e graduado em Geografia pela UNESP. Docente pelo Centro Paula Souza na ETEC Benedito Storani, em Jundiaí-SP e nas FATECs de Franco da Rocha e Osasco. Docente e coordenador de Geografia (Ensino Fundamental e Médio) no sistema dos Colégios Vicentinos, em Jundiaí-SP e São Paulo-SP.

Resumo: O objetivo desse artigo consiste em mostrar o desenvolvimento de uma sequência didática sobre globalização, representativa do ensino de Geografia integrado com outros conteúdos e disciplinas escolares. Ela foi colocada em prática no segundo semestre de 2018, para alunos da segunda série do Ensino Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária da Escola Técnica Estadual Benedito Storani, localizada no município de Jundiaí-SP. Sua realização ocorreu durante seis encontros de duas aulas de 50 minutos cada, onde os alunos foram desafiados, individual e/ou coletivamente, a produzir jornais impressos, textos dissertativos, mapas ordenados e vídeos curtos referentes aos diferentes aspectos do mundo globalizado, sobretudo quanto as suas vantagens e desvantagens. Ao final, foi possível ter um panorama mais amplo sobre o processo de ensino e aprendizagem, incluindo a identificação das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes, bem como os principais ganhos pedagógicos provenientes da aplicação da sequência didática.

Palavras-chave: Sequência didática; Ensino de Geografia; Globalização.

Abstract: *The purpose of this article is to show the development of a didactic sequence about globalization, representative of the teaching of geography integrated with other school contents and subjects. It was put into practice in the second semester of 2018, for students in the second grade of Secondary Integrated Technical Education in Agriculture at the Benedito Storani State Technical School, located in the municipality of Jundiaí-SP. It took place during six meetings of two 50-minute classes each, where students were challenged individually and / or collectively to produce print newspapers, essay texts, orderly maps and short videos on different aspects of the globalized world, especially as regards its advantages and disadvantages. In the end, it was possible to have a broader overview of the teaching and learning process, including the identification of the main difficulties faced by the students, as well as the main pedagogical gains from the application of the didactic sequence.*

Keywords: *Didactic sequence; Geography teaching; Globalization.*

INTRODUÇÃO

Esse artigo representa o produto final de uma sequência didática desenvolvida na disciplina de Geografia, no segundo semestre de 2018, junto aos alunos da 1ª série do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) em Agropecuária, da Escola Técnica Estadual (ETEC) Benedito Storani, localizada no município de Jundiaí-SP.

Por sequência didática, entende-se um planejamento de atividades diversificadas de cunho pedagógico, com o objetivo de levar os alunos a refletir sobre um ou mais temas inerentes a uma disciplina escolar.

Vale ressaltar que o conceito de sequência didática surgiu em meio ao ensino de gêneros em língua portuguesa, sendo desenvolvido inicialmente por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conforme afirmam Mesquita, Leão e Souza (2016).

Sousa (2018), lembra que o procedimento de sequência didática envolve metodologia de quatro etapas, sendo elas: 1) Apresentação da situação; 2) Produção inicial; 3) Módulos; e 4) Produção final. Na primeira etapa, orienta-se a proposta aos estudantes, conduzindo-os a realização da produção inicial (segunda etapa). Nessa abordagem, os módulos (terceira etapa) são encarados como oficinas de trabalho, onde os alunos aprendem e desenvolvem a partir das mediações do professor e da interação com a sala de aula. Na última etapa, o da produção final, os conhecimentos são reorganizados.

Partindo-se dessa estrutura conceitual e metodológica, vários estudos foram desenvolvidos no Brasil nos últimos anos, em diferentes disciplinas e segmentos escolares. Lopes (2013), por exemplo, empregou a sequência didática para o ensino de trigonometria no Ensino Fundamental e Médio, por meio da produção de um *software* dinâmico que reúne numa mesma interface geometria, álgebra, cálculo e estatística. Da mesma forma, Motokane (2015), publicou artigo com a finalidade de apresentar os princípios que baseiam a produção de sequências didáticas com foco no ensino de ecologia, com a intenção de levar os alunos, sobretudo os do Ensino Médio, à construção de argumentos falados e escritos válidos, baseados em conhecimentos científicos e em suas justificativas. Por fim, Mendes (2012), utilizou a sequência didática no ensino de Geografia, levando os alunos do Ensino Médio de instituições estaduais de Minas Gerais, a refletir e registrar textualmente sobre fatos geográficos relevantes no contexto nacional e internacional, representados em charges.

Diante desse referencial teórico e metodológico descrito anteriormente, viu-se a oportunidade de adaptar, para o ensino de Geografia, uma sequência didática sobre o tema globalização, onde os alunos tiveram como desafio a produção de jornal impresso, texto dissertativo, mapa quantitativo-ordenado e vídeo.

DESENVOLVIMENTO

A sequência didática em questão, foi desenvolvida em seis encontros de duas aulas de 50 minutos cada, entre os meses de setembro, outubro e novembro de 2018. Os subtópicos seguintes descrevem como foram realizados esses encontros com os estudantes.

PRIMEIRO ENCONTRO

No primeiro encontro, foi feita uma apresentação expositiva e dialogada utilizando recurso multimídia, para introduzir e problematizar o tema da sequência didática a ser discutida com os alunos. Nesse caso, o tema escolhido foi a globalização.

Dessa forma, vale lembrar que esse conceito se refere a uma noção que se popularizou mundialmente a partir da década de 1980, estando muito associado ao desenvolvimento de novas tecnologias e a aceleração dos fluxos materiais (mercadorias e pessoas) e imateriais (informações e capitais), numa escala jamais vista anteriormente. Santos (2000, p.23), reforça o fato que a globalização representa o “[...] ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”, sendo estruturado por dois elementos fundamentais: o estado das técnicas e o estado da política.

Alguns questionamentos foram feitos no âmbito da problematização dessa sequência didática, procurando aguçar, nos alunos, um olhar crítico sobre a globalização, de maneira que eles compreendessem que esse fenômeno, apesar dos benefícios econômicos proporcionados, possui uma face perversa que gera desigualdades. Os questionamentos feitos foram: Na sociedade atual, pode-se afirmar que todos são cidadãos globais e vivem em um mundo conectado? Existem privilegiados e marginalizados num mundo globalizado?

No final desse encontro, foi feita a leitura coletiva e comentada de um fragmento de texto da obra de Santos e Silveira (2008), onde eles defendem a existência de três maneiras distintas da globalização: (1) como fábula – como nos fazem crer que ela é; (2) como perversidade – como ela realmente é; (3) como possibilidade – como ela pode ser. Além disso, no final desse primeiro encontro, foi solicitado aos alunos se organizassem em grupos para a produção de vídeos que seriam expostos nas duas últimas aulas dessa sequência didática.

SEGUNDO ENCONTRO

A turma se organizou em grupos de três a cinco alunos com o objetivo de planejar a elaboração de um jornal, entre duas e quatro páginas, com notícias representativas das três globalizações (fábula, perversa e possibilidade). Sendo assim, foi solicitado aos alunos que definissem um título para o jornal e que esse precisava ter, além de notícias, outros elementos que são característicos de um jornal impresso, tais como tirinha, caça palavra, página esportiva, policial e outros aspectos que os alunos pudessem inserir.

Também foi esclarecido à turma quais seriam os critérios para a avaliação dessa atividade, sendo eles a abordagem do tema, a qualidade geral do jornal, o limite de páginas e a criatividade, sendo essa última a de maior peso na composição final do conceito, justamente com a intenção de levar os alunos a explorar ao máximo seus processos criativos.

Como eram apenas duas aulas semanais com a turma e considerando a complexidade para o desenvolvimento desse trabalho, foi solicitado que os grupos finalizassem essa atividade em casa ou em algum outro momento na própria escola e que entregassem o jornal pronto no próximo encontro.

TERCEIRO ENCONTRO

Essas aulas foram dedicadas exclusivamente à entrega e breve exposição oral dos jornais elaborados pelos grupos de alunos, o que representou a produção inicial dessa sequência didática, possibilitando inúmeras transposições de conteúdos, habilidades e competências, indo muito além da disciplina de Geografia e permitindo uma interação com outras disciplinas escolares e outros conhecimentos.

No final, foram elaborados oito jornais, representados pelas Figuras 1 e 2, que mostram a primeira página de dois deles.

Figura 1: Jornal The Best News.



Figura 2: Jornal Global News.



Apenas pela primeira página dos jornais produzidos pelos alunos é possível notar a presença do tema central da sequência didática, ou seja, a globalização, presente, mesmo que indiretamente no título de alguns dos jornais. Também é possível perceber a variedade de formas de apresentação utilizada pelos alunos, sendo que alguns grupos prezaram por textos curtos intercalados com figuras, enquanto outros fizeram uso de texto mais extenso ou simplesmente partiram para a ausência da linguagem escrita.

Outro ponto que merece destaque a partir do trabalho dos alunos é que muitos, já na capa do jornal, compreenderam e expuseram o lado perverso da globalização, em notícias como a do jornal *Global News*, que enfatiza o desemprego em massa, como reflexo cada vez mais presente na sociedade globalizada, ou a charge do jornal *The Best News*, que faz um alerta sobre o aumento do sedentarismo na sociedade moderna como resultado da modernização tecnológica desde o início do século XXI. Enfim, esses são apenas alguns exemplos que reforçam a eficácia, mesmo que de maneira inicial, da sequência didática ao levar os alunos a refletir sobre o tema e ao mesmo tempo desenvolver um senso crítico sobre o assunto.

QUARTO ENCONTRO

Nessas duas aulas os alunos foram desafiados a elaborar um mapa ordenado, entendido por Martinelli (2016, p.57;59), como uma representação que indica “[...] as categorias dos fatos ou fenômenos que se inscrevem em uma sequência única e universalmente admitida”, por meio da utilização do método “corocromático ordenado”, onde considera-se uma variação visual de valor, do claro para o escuro ou vice-versa, tanto com cores quanto com texturas em preto e branco, preenchendo toda a extensão da ocorrência. A base de informações para a elaboração desse mapa foi a Tabela 1, sobre os usuários de internet por região mundial, em 2012.

Tabela 1: Mundo: usuários de internet - 2012.

| Região | Usuários | % em relação ao total da população da região |
|-------------------------|---------------|--|
| África | 167.335.676 | 15,6% |
| Ásia | 1.076.681.059 | 27,5% |
| Europa | 518.512.109 | 63,2% |
| Oriente Médio | 90.000.455 | 40,2% |
| América do Norte | 273.785.413 | 78,6% |
| América Latina e Caribe | 254.915.745 | 42,9% |
| Oceania e Austrália | 24.287.919 | 67,6% |
| Total mundial | 2.405.518.376 | 34,3% |

Fonte: Adaptado de Lucci, Branco e Mendonça (2014).

Após a leitura e interpretação dos dados da tabela, os alunos receberam um mapa “mudo” e iniciaram sua elaboração, conforme pode ser observado na Figura 3.

Figura 3: Grupo de alunos no momento de elaboração dos mapas.



Fonte: Conceição (2018).

É válido destacar, conforme afirma Castrogiovanni (2014, p.35), que “[...] só lê mapas quem aprendeu a construí-los”, sendo que o aluno precisa ser preparado para fazer uma leitura crítica da representação cartográfica, ou seja, interpretá-la, transferindo suas informações para o uso do cotidiano.

A seguir, constam dois exemplos de mapas feitos pelos alunos nessa etapa da sequência didática.

Figura 4: Mapa elaborado pelo aluno H. S. F.

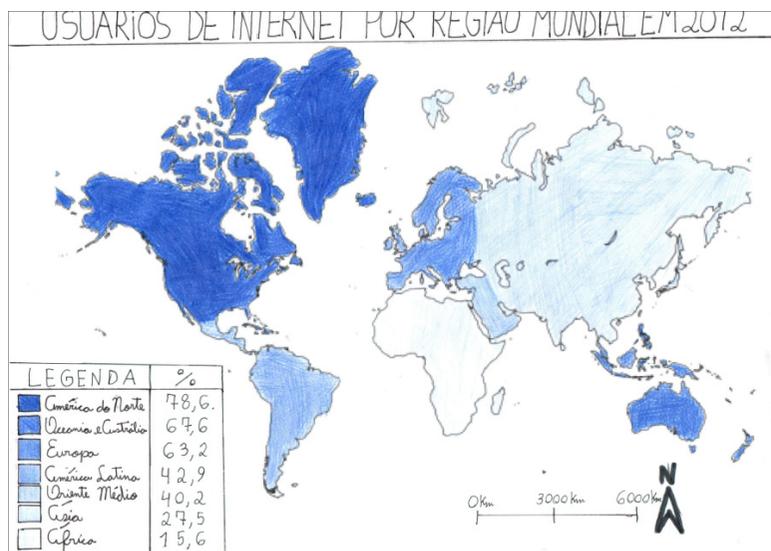
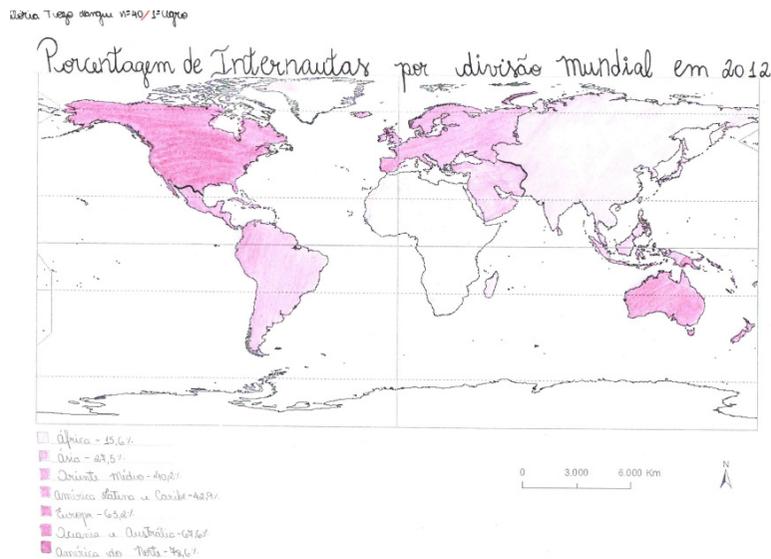


Figura 5: Mapa elaborado pela aluna V. T. L.

De maneira geral, a produção cartográfica feita pela turma durante esse encontro atingiu seu propósito, pois permitiu que os alunos refletissem, do ponto vista espacial, umas das características do mundo globalizado, ou seja, o acesso desigual a um de seus principais aparatos técnicos – a internet. Dessa forma, Castellar e Vilhena (2014), destacam que a relação entre cartografia, conteúdos geográficos e alunos se torna uma metodologia escolar fundamental para que esses compreendam os conceitos que serão trabalhados ao longo de sua escolaridade, bem como de sua participação como cidadão.

Além disso, a atividade permitiu, aos estudantes, que aplicassem algumas das principais técnicas cartográficas numa produção de mapa, representando algo importante no ensino de Geografia, porém não muito comuns nas práticas docentes. Sann (2011) recorda que, além dos alunos, professores de Geografia também apresentam dificuldades no ensino-aprendizado formal de noções básicas de cartografia, tais como o de escala. Nessa linha de pensamento, Souza e Katuta (2001), atribuem parte desse problema às instituições de ensino superior, que não têm assumido suas responsabilidades na formação dos professores com o vigor e a importância social que deveriam.

Diante desse quadro, Passini (2012) recomenda que os educadores pesquisem e, na medida do possível apliquem em sala, metodologias de ensino que integrem a Geografia, a cartografia e a didática, em busca da aprendizagem com uma abordagem problematizadora e investigativa, de forma que os estudantes possam desenvolver uma inteligência espacial e estratégica.

QUINTO ENCONTRO

Nessa etapa da sequência didática, os alunos tiveram a tarefa de elaborar, individualmente, um texto dissertativo sobre o tema: *Mundo globalizado: é sinônimo de sociedade justa e igualitária?* Foi solicitado que seis aspectos estivessem

presentes na estrutura do texto. Foram eles: 1) Aldeia global; 2) Homogeneização cultural; 3) Aceleração dos fluxos; 4) Revolução técnico-científica-informacional; 5) Neoliberalismo; e 6) Outra globalização. A intenção era que esses aspectos inerentes à globalização fossem considerados como palavras-chave que pudessem nortear, teórica e conceitualmente, a produção textual.

Garcez (2016, p.261) lembra que a produção de um texto, tal como realizada nessa sequência didática, “[...] é uma atividade complexa que exige simultaneamente competências compostas de muitas habilidades cognitivas [...]”, que são desenvolvidas na experiência cotidiana e em todo o processo educacional escolar em várias áreas, e não somente nas atividades de língua portuguesa.

Foi pensando nessa necessidade de integração de conhecimentos e disciplinas escolares que essa sequência didática foi desenvolvida e aplicada. De certa forma, isso contribuiu para o desenvolvimento de uma das competências específicas da área de Linguagens e suas tecnologias da BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), visto que, com essa atividade, os alunos mobilizaram seus conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem (nesse caso a linguagem escrita) para produzir um discurso sobre uma temática de relevância no contexto global.

A seguir, constam alguns trechos da produção textual dos alunos, que exemplificam o mínimo de entendimento sobre algumas das principais características da globalização:

“Atualmente, com a globalização tem-se o neoliberalismo – base política que representa a mínima interferência do Estado na economia, possibilitando o crescimento e expansão das grandes empresas, contribuindo assim, para o impedimento da evolução das pequenas empresas” (Texto de texto escrito pela aluna K. E. M. C. – Adaptado).

Esse fragmento de texto é representativo da compreensão pela aluna sobre o principal pilar político (neoliberalismo) de sustentação das atividades, sobretudo econômicas, inerentes à globalização, como a disseminação das empresas multinacionais em escala global. É inegável que, mesmo que indiretamente, uma das consequências das práticas neoliberais promovidas pelos países seja a homogeneização cultural. Sobre isso, outra aluna traz suas colocações no trecho a seguir.

“No mundo globalizado, outro fator importante é a homogeneização cultural, significando uma forma de padronização de costumes, estilos de roupas e até hábitos alimentares que estão presentes em nosso cotidiano” (Trecho de texto escrito pela aluna M. E. M. S.).

Apesar dos evidentes problemas gerados pela globalização, os discentes conseguiram articula-los e contrapô-los com certos benefícios proporcionados por um mundo globalizado, tal como pode ser notado no fragmento de texto a seguir.

“[...] as pessoas conseguem se comunicar com grande facilidade, como nunca visto antes, devido à grande evolução tecnológica do transporte e da comunicação. As redes e fluxos interligam as nações, como é o caso da internet, que foi uma grande marca da Revolução técnico-científica-informacional” (Trecho de texto escrito pelo aluno M. M.).

No trecho anterior, além da exposição de algumas vantagens oriundas da globalização, o aluno também conseguiu articular com um conceito chave, ou seja, o de Revolução técnico-científica-informacional, como um grande evento da história recente da humanidade que disseminou rapidamente a evolução tecnológica, sobretudo no campo das comunicações e dos sistemas de transportes. Entretanto, o mais importante que deveria constar nos textos dos estudantes era a resposta à pergunta tema do comando da atividade. De maneira geral, muitos contemplaram tal expectativa, como demonstrado no trecho a seguir.

“Mesmo com a Revolução técnico-científica-informacional e a aceleração dos fluxos permitindo a criação de uma aldeia global, as questões sociais de desigualdade não se extinguiram, pelo contrário, se acentuaram ainda mais, pois não são todos que possuem os meios de comunicação e capital para se ‘adequarem’ a esse mundo totalmente globalizado, gerando conflitos e revoltas na população, o que contribui para o aumento da criminalidade” (Trecho de texto escrito pelo aluno V. T. L.).

O objetivo inicial dessa atividade foi alcançado, pois todos os alunos entregaram o texto dentro do prazo estipulado e, razoavelmente, dentro dos parâmetros estabelecidos. Contudo, notou-se certo estranhamento inicial por parte dos estudantes, pelo fato de terem de fazer uma produção textual em uma aula de Geografia. Tal estranhamento só não foi maior, pois previamente foi trabalhado com os alunos que tal atividade fazia parte de algo maior, isto é, a sequência didática.

SEXTO ENCONTRO

Nessas duas últimas aulas da sequência didática, foi dada a oportunidade para os estudantes apresentarem os vídeos produzidos sobre diferentes aspectos da globalização. Foi orientado, ainda no primeiro encontro, aos alunos que cada grupo precisava produzir e expor um vídeo, entre três e seis minutos de duração, referente a algum aspecto da globalização, podendo ser negativo ou positivo, porém, abordando-o de maneira ética, crítica, contextualizada e criativa.

De acordo com Vargas, Rocha e Freire (2007), a produção de vídeos digitais pode ser utilizada como atividade de ensino e aprendizagem com amplo potencial ainda a ser explorado, podendo proporcionar vários benefícios educacionais, entre os quais se destacam o desenvolvimento do pensamento crítico, a promoção da expressão

e da comunicação, o favorecimento de uma visão interdisciplinar, a integração de diferentes capacidades e inteligências e a valorização do trabalho em grupo.

Nesse contexto, segundo Moran (1995), também é importante salientar que as crianças e adolescentes gostam de produzir vídeos e cabe à escola incentivar ao máximo esse tipo de metodologia ativa, conduzindo os alunos para que façam as filmagens de uma determinada matéria ou dentro de um trabalho interdisciplinar.

No âmbito do currículo escolar, essa atividade permitiu o desenvolvimento de pelo menos duas competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018), a da comunicação e da cultura digital. No caso da primeira competência, foi utilizada a linguagem digital para partilhar informações e ideais em contexto escolar e extraescolar que levou a um entendimento mútuo por parte dos alunos sobre as diferentes faces da globalização. Com relação à segunda, foi utilizada uma tecnologia digital de informação e comunicação de forma crítica e reflexiva para produzir conhecimentos e exercer protagonismo na vida dos estudantes.

A seguir, constam as Figuras 6 e 7 que exemplificam algumas cenas presentes nos vídeos, ilustrativas de ambientes e cenários utilizados pelos alunos para as filmagens.

Figura 6: Encenação de entrevista em ambiente externo, porém na escola.



Fonte: Conceição (2018).

Figura 7: Encenação de entrevista em ambiente interno da escola.



Fonte: Conceição (2018).

A avaliação dos vídeos levou em consideração alguns critérios definidos e apresentados previamente aos alunos, tais como: (1) tempo, visto que as filmagens deveriam ter entre três e seis minutos, conforme mencionado anteriormente; (2) qualidade, uma vez que aspectos como som e imagem deveriam ser bons; (3) conteúdo relevante, ou seja, a abordagem sobre a globalização deveria estar claramente presente nas encenações feita pelos estudantes de maneira crítica e contextualizada; e (4) criatividade, onde os alunos tiveram total liberdade para inovar e criar durante as filmagens, desde que respeitando princípios éticos, morais e sustentáveis.

Também teve um quinto critério que foi o da capacidade dos discentes em responder perguntas sobre o vídeo após sua exibição, onde eles eram questionados pelo professor e demais colegas sobre curiosidades, dificuldades e aprendizados oriundos das filmagens. Enfim, essa última etapa acabou representado um momento muito rico para troca de experiências e conexões entre todos os envolvidos nessa atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa sequência didática foi desenvolvida com o objetivo de proporcionar um aprendizado diferenciado aos alunos a respeito de um tema complexo, ou seja, a globalização. Espera-se que esse material possa servir de ponto de partida ou parâmetro para outras iniciativas parecidas e até melhoradas, incluindo outras temáticas, bem como outras disciplinas escolares.

Um aspecto positivo do desenvolvimento dessa sequência didática foi o envolvimento dos alunos com as atividades propostas, produzindo diferentes resultados, tais como jornal impresso, texto dissertativo, mapa ordenado e vídeo. Por outro lado, foi perceptível, em alguns momentos, a dificuldade que os alunos encontraram em determinadas atividades, sobretudo na produção textual e no amadorismo que fizeram os vídeos. Isso pode ser representativo da necessidade de uma atenção maior por parte de educadores e escolas em viabilizar o desenvolvimento de competências e habilidades que trabalhem a escrita e as tecnologias educacionais, majoritariamente, as novas mídias digitais no contexto educacional.

A forma de articulação interdisciplinar é outro aspecto que merece ser pontuado no desenvolvimento dessa sequência didática, pois essa forma de trabalho, apesar de relativamente pouco habitual entre os docentes, proporciona ganhos pedagógicos significativos aos alunos, inclusive colocando-os como protagonistas de seus próprios aprendizados. É evidente que outras questões influenciam no sucesso ou fracasso de uma atividade ou sequência didática, tais como o perfil dos alunos, o contexto

socioeconômico da comunidade escolar e a localização da instituição de ensino. Entretanto, a ferramenta da sequência didática pode e deve sofrer adaptações de acordo com as necessidades educacionais, para, efetivamente proporcionar ganhos de aprendizagem aos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. Ensino de geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. O ensino de redação. In.: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (Orgs.). Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Cebraspe, 2016. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com>. Acesso em: 22 jul. 2019.

LOPES, Maria Maroni. Sequência didática para o ensino de trigonometria usando o software GeoGebra. *Bolema*, Rio Claro (SP), v.27, n.46, p.631-644, ago. 2013. Disponível em: <http://ojs-teste.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/8265>. Acesso em: 05 mar. 2019.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro; MENDONÇA, Cláudio. Território e sociedade no mundo globalizado. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

MARTINELLI, Marcello. Mapas da geografia e cartografia temática. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MENDES, Francielle de França. Ensino de geografia: limites e possibilidades na utilização de charges. *Revista Eletrônica Georaguaia*, Barra do Garças (MT), v.2, n.1, p.86-100, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/view/4808/3218>. Acesso em: 05 mar. 2019.

MESQUITA, Elisete Maria de; LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista; SOUZA, Dalma Flávia Barros Guimarães de. As sequências didáticas como um procedimento de ensino para o gênero artigo de opinião. *Revista de Letras*, Curitiba, v.18, n.22, p.55-74, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/download/2911/3157>. Acesso em: 01 mar. 2019.

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n.2, p.27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

MOTOKANE, Marcelo Tadeu. Sequências didáticas investigativas e argumentação no ensino de ecologia. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.17, n. especial, p. 115-137, nov. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v17nspe/1983-2117-epec-17-0s-00115.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

PASSINI, Elza Yasuko. Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de geografia. São Paulo: Cortez, 2012.

SANN, Janine G. Metodologia para introduzir a geografia no ensino fundamental. In.: ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Cartografia escolar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SOUSA, Ivan Vale de (Org.) *Interfaces entre literatura, língua e sequência didática*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

SOUZA, José Gilberto de; KATUTA, Ângela Massumi. *Geografia e conhecimentos cartográficos. A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

VARGAS, A.; ROCHA, H. V.; FREIRE, F. M. P. *Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional*. *RENTE – Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v.5, n.2, dez. 2007. Disponível em: < <https://www.seer.ufrgs.br/rente/article/view/14199/8126> >. Acesso em: 08 jul. 2019.

DIAGNOSTICAR PARA AVANÇAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EJA

Bruna Lima Ramos Giusti

bruna_lramos@hotmail.com

Professora de matemática na rede pública de São Paulo, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde - Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos, Grupo de pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5561-868X>

Resumo: O objetivo desse artigo foi compartilhar uma experiência realizada com três turmas de ensino médio de uma escola estadual do município de Diadema, que oferece a Educação de Jovens e Adultos para o ensino médio. A experiência se deu nas aulas de matemática, inicialmente, em forma de uma atividade diagnóstica, no início de 2018, quando as três turmas se concretizavam como 1ªA, 1ªB e 1ªC do ensino médio. Foi possível acompanhar o avanço das turmas até se formarem no 3º ano do ensino médio, no primeiro semestre de 2019. Este relato de experiência conta como os alunos dessas turmas avançaram em questão de conteúdo matemático e de conhecimento adquirido.

Palavras-chave: Ensino de Jovens e Adultos. Teste diagnóstico. Aulas de matemática.

Abstract: *The aim of this article was to share an experience conducted with three high school classes in a state school in the municipality of Diadema, which offers Youth and Adult Education for high school. The experience took place in math classes, initially as a diagnostic activity, in early 2018, when the three classes were named as 1st grade A, 1st grade B and 1st grade C of high school. It was possible to follow the progress of the classes until they graduated in the third year of high school, in the first semester of 2019. This experience report tells how the students of these classes advanced in terms of mathematical content and acquired knowledge.*

Keywords: *Youth and Adult Education. Diagnostic test. Mathematics classes.*

INTRODUÇÃO

Este artigo se apresenta como um relato de experiência em três turmas de ensino médio na Escola estadual Professora Olga Fonseca¹, situada no município de Diadema, que oferece a Educação de Jovens e Adultos para o ensino médio. Como professora efetiva de matemática, a experiência se deu nas aulas de matemática em forma de uma atividade diagnóstica², no início de 2018, quando as três turmas se concretizavam como 1ºA, 1ºB e 1ºC do ensino médio.

Zabala (2017) afirma que por causa da tradição avaliadora costuma-se centrar exclusivamente nos resultados obtidos pelos alunos, ou seja, utiliza-se muito uma avaliação rigorosa como o único produto final do processo de ensino e aprendizagem. Normalmente são aplicadas provas para constituir a nota final do aluno, sem que isso represente necessariamente o que ele adquiriu do processo de ensino e aprendizagem.

Quando o ponto de partida é a singularidade de cada aluno, é impossível estabelecer níveis universais. Aceitamos que cada aluno chega à escola com uma bagagem determinada e diferente em relação às experiências vividas, conforme o seu ambiente sociocultural e familiar, sendo condicionado por suas características pessoais. Essa diversidade óbvia implica a relativização de duas das invariáveis das propostas uniformizadoras - os objetivos, os conteúdos e a forma de ensinar - e a exigência de serem tratadas em função da diversidade dos alunos. Então, a primeira necessidade do educador é responder às seguintes perguntas: que sabem os alunos em relação ao que eu quero ensinar? Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são seus interesses? Quais são seus estilos de aprendizagem? Nesse âmbito, a avaliação já não pode ser estática, baseada na análise de resultado, porque se torna um processo. E uma das primeiras fases do processo consiste em conhecer o que cada um dos alunos sabe, sabe fazer e é, juntamente com o que pode chegar a saber, saber fazer ou ser e como aprendê-lo. A avaliação é um processo cuja primeira fase denomina-se avaliação inicial. (ZABALA, 2017).

Partindo desta avaliação inicial que Zabala se refere, tem-se o conceito, por ele atribuído, de avaliação somativa. Conforme afirma Luckesi (2002), atualmente a avaliação não é utilizada como “instrumentos”, mas sim como uma massiva aplicação de provas, teste e exames como forma de única avaliação. Isso se deve ao fato de ser mais fácil para se aplicar e dar um retorno ao aluno. Porém ela não é inclusiva e não demonstra o que de fato o aluno aprendeu.

Hoje em dia se fala em “processo de ensino e aprendizagem”, então como avaliar com

¹ Situada na Rua Natal, 216, no município de Diadema – São Paulo. A direção desta escola leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o uso dos dados obtidos para esse relato de experiência.

² Esse teste diagnóstico foi aplicado sobre a autorização dos alunos. Eles não precisavam se identificar na folha da avaliação e foram avisados que os dados seriam usados para futuras pesquisas. Os alunos foram informados previamente sobre a data de aplicação do teste.

um produto só? A avaliação também deve ser em processo. Para isso, será necessária uma avaliação inicial, diagnóstica para saber o que os alunos já trazem consigo. Depois uma avaliação formativa, com múltiplos instrumentos de avaliação e ao fim, uma avaliação mediadora, para reflexão sobre o processo de avaliação durante o período. Este artigo tem o objetivo de sinalizar sobre como uma atividade diagnóstica pode auxiliar a reelaborar o plano de ensino das aulas de matemática e a conhecer melhor os alunos com que irá se trabalhar.

O TESTE DIAGNÓSTICO

No início do ano de 2018, foi possível aplicar um Teste Diagnóstico nas três turmas de primeiro ano do ensino médio da EJA. O teste foi elaborado pela professora e autora deste artigo e tinha como objetivo verificar o nível de conceitos aritméticos de cada classe, a fim de obter um panorama de cada uma. A partir dos resultados do teste, seria possível trabalhar mais especificamente a dificuldade mais aparente nesses alunos e fazer um portfólio dos alunos matriculados no curso da EJA, do primeiro semestre de 2018.

Utilizar um teste diagnóstico já é algo presente em diversas pesquisas, por exemplo, segundo Santos e Varela (2007): “para avaliar o primeiro passo básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando”. Essa foi a abordagem utilizada pela professora, a de conhecer seus alunos para poder dar prosseguimentos aos estudos deles.

Os conteúdos do teste versavam sobre expressão numérica envolvendo as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão), potência, simplificação de fração e interpretação de gráfico. O teste diagnóstico foi aplicado em 28 de fevereiro de 2018, nas três turmas de 1º ano do primeiro semestre de 2018 da Escola Estadual Professora Olga Fonseca. Constou-se de cinco questões, sendo uma de resposta pessoal e uma de alternativa com gráfico. Não foi permitido o uso de calculadoras ou consultas de qualquer natureza.

Não era o objetivo atribuir nota nessa avaliação, pois ela tinha um caráter diagnóstico para que a professora pudesse conhecer melhor as salas em que trabalharia. Assim, a correção por questão foi feita da seguinte forma: acertou metade/acertou totalmente, acertou a questão sem fazer cálculos, poucos acertos/errou totalmente ou o aluno deixou em branco. Após a correção dos testes foi possível obter alguns resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

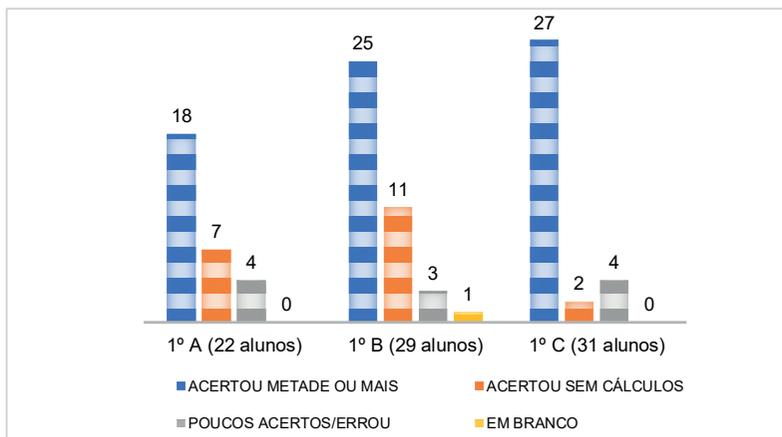
Como resultado, foram feitos alguns gráficos para poder analisar o que os alunos já sabiam e reelaborar o plano de ensino de cada turma de primeiro ano do ensino médio. A primeira questão continha seis exercícios de expressão numérica simples:

1. Resolva as contas abaixo, mostrando os cálculos:

- a) $7 + 12 - 5 =$
- b) $23 \times 2 + 4 =$
- c) $152 \times 2 =$
- d) $(14 + 2) \div 4 - 2 =$
- e) $256 \div 4 =$
- f) $1024 \div 2 =$

Os resultados obtidos nas três turmas podem ser vistos no gráfico 1 a seguir:

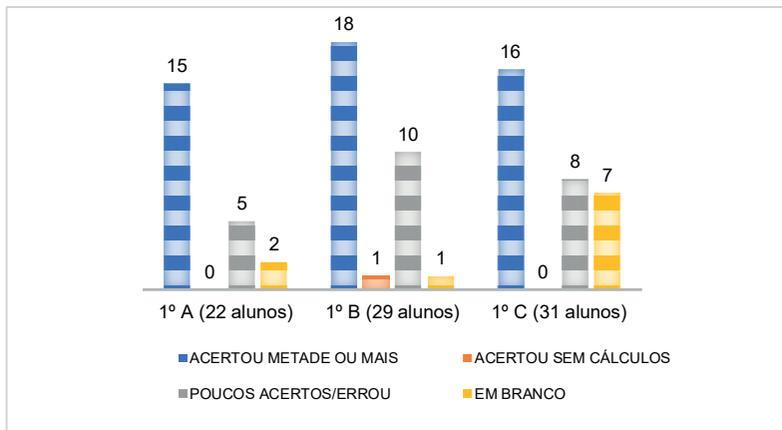
Gráfico 1 - Resultados da questão 1 elaborado pela autora



Este gráfico mostra que a maioria dos alunos das três classes acertaram metade ou mais do primeiro exercício, poucos tiveram muitos erros ou deixaram a questão em branco. Porém, desta maioria, 20 alunos ao total acertaram sem cálculos, o que faz pensar que podem ter adquirido a resposta de outra forma, ou seja, sem necessariamente realizar seu próprio exercício.

A questão número dois era para resolver algumas potências: 7^2 , 3^3 , 5^1 e 10^4 . Os resultados podem ser vistos no gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 - Resultados da questão 2 elaborado pela autora

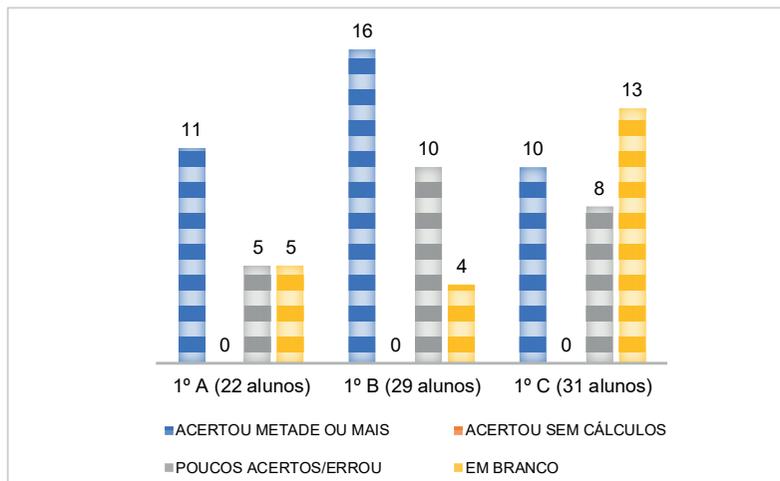


Nesta segunda questão, percebe-se que a maioria acertou pelos menos a metade mostrando os cálculos da multiplicação para resolver a potência. Em comparação com a primeira questão, percebe-se um aumento no número de alunos que acertaram

menos da metade ou erraram totalmente. Na turma intitulada 1º C, houve mais erros ou questões deixadas em branco que as demais turmas, totalizando 15 alunos, enquanto soma-se 11 alunos no 1º B e 7 no 1º A. No caso do 1º C, o número é expressivo porque a classe ficou bem dividida. Com o passar dos semestres percebeu-se que era uma sala com um número maior de alunos com dificuldade que as demais turmas.

Na questão três, o objetivo era que os alunos lembrassem das frações: 3) Simplifique as frações até obter um número irredutível: a) $\frac{24}{8}$; b) $\frac{12}{6}$; c) $\frac{30}{6}$. Obteve-se os resultados:

Gráfico 3 – Resultados da questão 3 elaborado pela autora



Como pode-se perceber, no 1º A e 1º B, a maioria acertou, porém o número de alunos que acertou quase que se igualou aos que não acertaram metade ou erram ou deixaram em branco. Já no 1º C, a maioria errou totalmente ou até metade da questão ou a deixou em branco. Em nenhuma classe houve acerto sem cálculos.

A quarta questão era uma pergunta aberta: “Em sua opinião, qual a importância da matemática para a vida?”. Essa pergunta obteve respostas variadas, entre elas “Tem a ver com dinheiro, ajuda nas dívidas”; “Cotidiano, prática do dia, vida”; “Desenvolve o conhecimento, desenvolve o raciocínio”; “Usa no trabalho, salário, ajuda a tornar um profissional qualificado”; “Tecnologia”; “Localização”; “Está em tudo”. Com essas respostas, pode-se concluir que os alunos percebem que a matemática é uma matéria importante, pois sabendo ela pode-se obter algumas vantagens. Como era uma questão aberta, não teve a intenção de contemplar nas respostas “certo” ou “errado”.

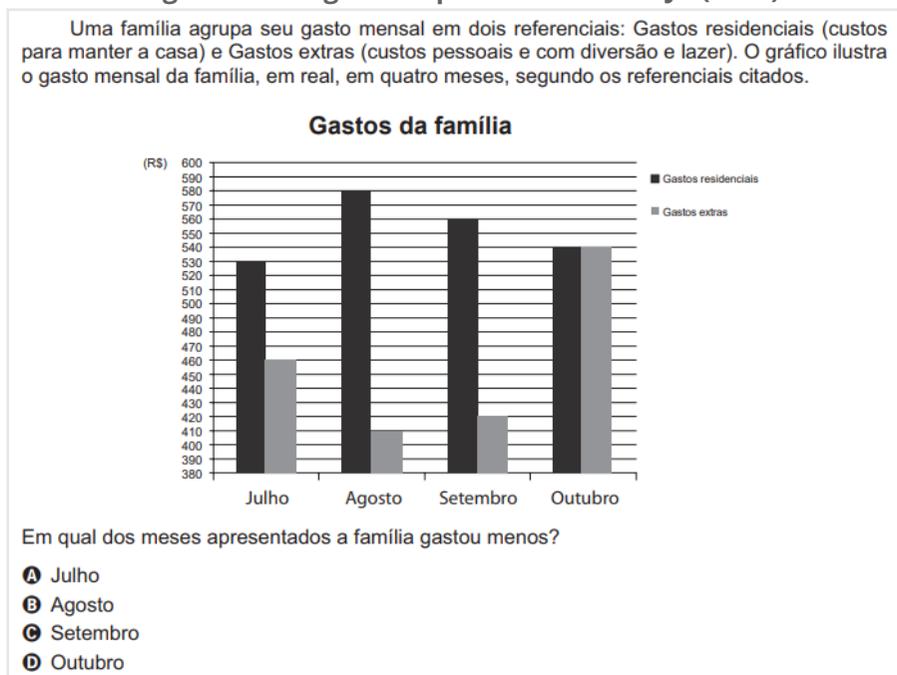
A última questão envolvia interpretação de gráfico de uma prova do ENCCEJA (*Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos*), que é um exame que serve para certificar a conclusão do ensino médio, abordando saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extraescolares.

O Enceja tem como principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros.

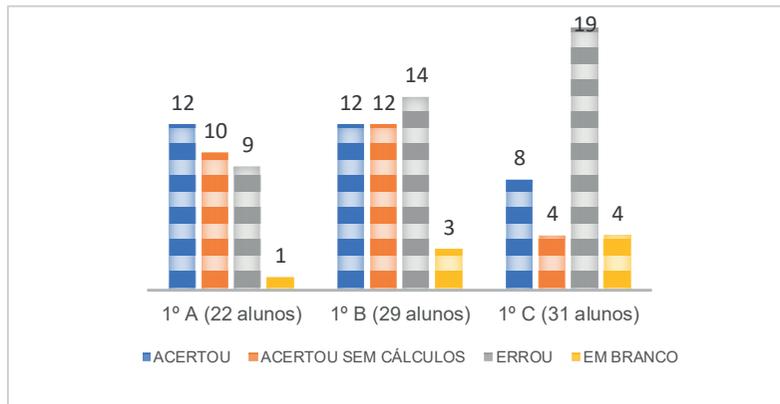
A participação no Enceja é voluntária e gratuita, destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no exterior, inclusive às pessoas privadas de liberdade, que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada. (BRASIL, 2018)

A questão escolhida foi do ano de 2017, conforme figura a seguir, que consistia em interpretar um gráfico de barras e fazer uma soma simples.

Figura 1 – Imagem da questão do ENCCEJA (2017)



Nessa questão, por ser de alternativa, o número de alunos que não realizaram os cálculos foi maior em relação as três primeiras questões. Porém, o índice de erros ou de deixar a questão em branco foi maior que das outras anteriores (verificar gráfico 4).

Gráfico 4 – Resultados da questão 5 elaborado pela autora

Essa questão, além de envolver uma habilidade de interpretar gráfico também possuía um enunciado mais extenso que as anteriores. Talvez por esse motivo os alunos não souberam responder adequadamente. A resposta consistia em fazer uma soma simples de cada mês para verificar em qual se gastaria menos. Após a aplicação do teste, todas as questões foram corrigidas em sala de aula, e percebeu-se que os alunos não tinham compreendido o que era para fazer nesta questão. Enquanto nas questões anteriores, os alunos que erraram realmente não se recordavam como faziam os exercícios.

Essas três turmas foram acompanhadas pela mesma professora de matemática desde o primeiro até o terceiro ano do ensino médio nesta escola. Vale ressaltar que na EJA, em Diadema, o ano letivo equivale a um semestre, sendo assim, a professora acompanhou essas turmas durante um ano e meio. A partir desses resultados obtidos com a avaliação diagnóstica, a professora utilizou os dados para reelaborar seu plano de ensino.

Como pode-se perceber com os dados dos gráficos, havia uma turma que possuía mais dificuldade, e isso permaneceu até o 3º ano. Esse fato pode ser por das três turmas, ser uma classe que apresentava pessoas mais velhas, ou seja, que estavam há mais tempo longe do ambiente escolar. As dúvidas eram muitas, mas com calma e revisões a turma também avançou, assim como as outras duas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência teve a intenção de divulgar um resultado de um teste diagnóstico feito com salas de 1º ano do ensino médio da EJA. Esse teste foi importante para que a professora de matemática pudesse reelaborar seu plano de ensino, pois havia uma turma que possuía mais alunos com dificuldades em conteúdos básicos que as outras. Assim, a condução do conteúdo para essa turma foi diferente, pois a professora sempre fazia revisões e alguns cálculos na lousa. As três turmas tiveram o mesmo conteúdo durante o ano letivo. Mas a turma que possuía mais dificuldade tinha uma atenção especial em cálculos mais básicos, pois sem ter uma iniciação matemática adequada, seria impossível prosseguir.

Acredita-se que o teste diagnóstico foi bem utilizado, pois teve sua função de diagnosticar problemas ou falhas que os alunos tinham com a matemática. E a partir dele, foi possível literalmente avançar nos conteúdos previstos para a turma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. ENCCEJA. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Monalize Rigon da; VARELA, Simone. A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Revista Eletrônica de Educação. Ano I, N. 01, ago./dez. 2007.

ZABALA, Antonio. A prática educativa: como ensinar. Revista Pátio - Número 82 - Maio / Julho, 2017.

MÍDIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DOCUMENTÁRIO EM FOCO

Erika Cristina Silva Batista Queiroz

erika.queiroz@cps.sp.gov.br

Professora e coordenadora de projetos na Etec Philadelpho Gouvêa Netto em São José do Rio Preto, Centro Paula Souza. Empreendedora Digital, criadora dos cursos: Instagram Engajado e Instagram Power e do Blog: <http://erikaqueiroz.com/>. Formada em Letras e Pedagogia. Especialista em Mídias na Educação – UFSJ; Teacher Development International House in London; Língua Inglesa – PUC/SP; Língua Portuguesa - UNICAMP.

Resumo: Este artigo visa apresentar e discutir a elaboração de uma Sequência Didática (SD) elaborada para estudantes da Educação Profissional. Essa Sequência Didática focaliza dentro das esferas jornalismo e artes/mídias, os gêneros “documentário” e “videoclipe” presentes no cinema e na TV. O ensino desses gêneros textuais justifica-se dada a importância desse meio cultural de informação e conhecimento, extraídos da reflexão acerca da sociedade. No trabalho com o gênero “documentário”, enfatiza-se primeiramente seu caráter autoral, de registro, cujo objetivo é provocar um efeito estético. Geralmente as condições de produção deste gênero são mostrar o que ocorre num determinado contexto social em que são ouvidas diversas vozes, que fazem parte do elenco para que o relato seja construído. Quando o objeto de ensino é o “videoclipe”, enfatizam-se as principais características desse gênero: a câmera na mão enquanto filma quem ou o que se pretende mostrar e analisar as escolhas estéticas como: cores, imagens, sons que se mesclam através do relato. As atividades que compõem a SD enquadram-se nos eixos de ensino “análise de língua e de linguagens” e “compreensão e produção de textos escritos orais”. A expectativa é que a SD proposta possa levar os estudantes, através de sua intencionalidade educativa, a discernir quais são as exigências sociais e históricas que englobam sua comunidade e realidade para a construção e produção de seu documentário audiovisual. Este terá finalidade de reconstruir o próprio contexto em que vive para formação de sua identidade.

Palavras-chave: Educação Profissional; Mídias; Documentário; Videoclipe.

Abstract: This article aims to present and discuss the elaboration of a Didactic Sequence (SD) elaborated for Professional Education students. This Didactic Sequence focuses within the journalism and arts / media spheres, the “documentary” and “music video” genres present in film and TV. The teaching of these textual genres is justified given the importance of this cultural medium of information and knowledge, extracted from the reflection about society. In the work with the “documentary” genre, the author emphasizes its authorial character, which purpose is to provoke an aesthetic effect. Generally the conditions of production of this genre are to show what happens in a given social context in which several voices are heard, which are part of the cast for the story to be constructed. When the object of teaching is the “video clip”, the main characteristics of this genre are emphasized: the camera in hand while filming who or what one intends to show and analyze the aesthetic choices as: colors, images, sounds that blend through the report. The activities that make up SD fall into the teaching axes of “language and language analysis” and “understanding and production of oral written texts”. The expectation is that the proposed SD can lead students, through their educational intentionality, to discern what are the social and historical requirements that encompass their community and reality for the construction and production of their audiovisual documentary. This will have the purpose of reconstructing the very context in which it lives to form its identity.

Key Words: Professional education; Media; Documentary; Video clip.

INTRODUÇÃO

No campo pesquisado para a criação de uma Sequência Didática, o que mais motivou a escolha da esfera Artes/Mídias situa-se no campo de circulação dessa esfera comunicativa, inserida em suportes como televisão e Internet, pois permite o desenvolvimento da capacidade de leitura/produção de textos multimodais, que tendem a mobilizar fortemente os estudantes.

Esta ocorrência quanto à mobilização dos estudantes, justifica-se pelo motivo de que o jovem e o adulto, de acordo com o contexto em que vivem, possuem preferências, interesses e motivações que se integram neste campo da atividade humana. Por este motivo, percebe-se que possuem ligação contínua nesta esfera comunicativa, principalmente, no tocante à atualidade na sociedade da informação, no uso da TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), em especial, a móvel. Desta forma, a elaboração da Sequência Didática foi pensada para jovens e adultos de uma Escola Técnica Estadual no interior do Estado de São Paulo, que apesar de dificuldades em seu cotidiano: financeira e cultural, são extremamente antenados e motivados pelos recursos tecnológicos existentes no seu meio, em especial, o celular, possuidor de diversos recursos audiovisuais.

Para isso, a Sequência Didática elaborada e discutida neste artigo foi dividida em três partes. Primeiramente, pela Apresentação da Situação, onde é ativado o conhecimento prévio dos estudantes e sua efetiva participação no decorrer das atividades, refletindo criticamente sobre o contexto em que vivem. Em seguida, a primeira Produção Textual, em que é proposta aos estudantes a elaboração de uma produção do gênero documentário, tendo em vista as instruções docentes. Esta segunda parte visa a percepção dos estudantes pelo que já conhecem sobre os gêneros e a avaliação pela docente das dificuldades encontradas por eles, neste primeiro momento. A partir daí, tem-se conhecimento do que será necessário para administração das dificuldades para que a aprendizagem seja significativa. Nos três módulos a seguir são analisadas as linguagens multimodais: 1) Linguagem focada no tempo verbal utilizado para o relato/narração do acontecimento; 2) Imagem, cenário e sonoplastia; 3) Focalização e enfoque da câmera. Além destas também compõem o enfoque do trabalho as competências inerentes ao componente curricular: Linguagem Trabalho e Tecnologia, a saber: 1) Analisar textos por meio de indicadores linguísticos e de indicadores extralinguísticos; 2) Desenvolver textos com normas e convenções específicas; 3) Comunicar-se oralmente e por escrito. A Produção Final consiste na criação de um documentário que evidencie a eficácia da Sequência Didática em questão.

OBJETIVO

Pelo fato dos estudantes aplicarem inconscientemente, na maioria das vezes, recursos tecnológicos como os smartphones, faz-se necessária a conscientização e aprimoramento na aplicabilidade e elaboração da produção do gênero resultante destas ações e recursos tão instigantes na vida dos jovens e adultos, que vem a ser a fusão de todos estes elementos: o documentário. Obviamente, para se engajar na

produção de tal gênero, também se faz necessária a aprendizagem dos recursos para montagem de videoclipe, outro gênero em questão, pelo qual o gênero documentário é apresentado.

Desta maneira, competências inerentes ao trabalho com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa em Linguagem, Trabalho e Tecnologia são imprescindíveis, de modo a preponderar o ponto de partida para seu uso na sala de aula e, em seguida, extrapolar o ambiente escolar por meio de situações do cotidiano.

METODOLOGIA

Através do que se quer ensinar e para quê, deve-se levar em consideração alguns pontos precursores de tal prática. Assim, refletindo acerca da importância do trabalho com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa em Linguagem, Trabalho e Tecnologia, a esfera comunicativa jornalismo e artes/mídias e os gêneros documentário e videoclipe, visam no presente trabalho a preponderar o ponto de partida para seu uso na sala de aula e, em seguida, extrapolar o ambiente escolar por meio de situações do cotidiano.

O trabalho com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa em Linguagem, Trabalho e Tecnologia define o que é pretendido e proposto, para que sua aplicação seja efetiva e eficaz no contexto escolar. Por estes gêneros constituírem “um espaço central não só de comunicação e de informação, mas de reconstruções de identidades” sua relevância é primordial para o ensino de Língua Portuguesa em Linguagem Trabalho e Tecnologia, trazendo à tona elementos de extrema significância na aprendizagem dos estudantes (MAHER & VERAS, 2011, P. 31).

No campo da esfera comunicativa Jornalismo e Artes/Mídias, a proposta é extravasar com aquilo que normalmente é incutido apenas ao docente. A esse respeito, Ribeiro Junior (2011, p. 01), em seu texto “O Audiovisual na Escola: dominação ou transformação” afirma que: “a escola não é a detentora do lócus da educação e, na época da sociedade da informação, os meios audiovisuais tornam agentes (de)formadores influenciando de forma significativa no processo de aprendizagem de crianças e jovens.”

Dessa forma, os gêneros: documentário e videoclipe trabalhados ao longo da Sequência Didática, envolvem não só textos escritos, como outras formas de linguagem. Ribeiro Junior (2011, p. 02 *apud* BRAGA 7 BUZATO 2011, p. 43):

[...] outras formas de comunicação – no rol de gêneros a serem trabalhados na sala de aula exige do profissional da educação uma “virada pedagógica”. Tal mudança envolve uma predisposição do professor para, livrando-se do “porto seguro” representado pelo livro didático e colocando os alunos no papel de autores e protagonistas de seu processo de aprendizagem, incorporar propostas pedagógicas que podem, muitas vezes, “escapar de seu controle”.

Sendo assim, não só os estudantes estarão expostos a um trabalho diferenciado com os gêneros textuais, que os mobilizem fortemente, mas o docente também sofrerá uma transformação salutar em sua prática, à luz deste processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Ribeiro Junior (2011, p. 03):

O caráter transformador da cultura audiovisual inserida nas escolas permite olhar para o audiovisual não apenas como ferramenta que auxilia um modelo pedagógico que privilegia apenas a cultura escrita, mas como um processo dinâmico que transforma a própria prática pedagógica, sintonizando escola, educadores e educandos com a sociedade da informação audiovisual de forma crítica e humanizadora.

Neste aspecto, o docente estará aprendendo e ensinando através da reflexão e ação elencadas nesta sucessão de atividades.

O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM LINGUAGEM TRABALHO E TECNOLOGIA

A importância do trabalho com os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa em Linguagem, Trabalho e Tecnologia inicia-se na comunicação diária, pois os gêneros estão presentes e latentes em cada situação de comunicação e/ou ação que são vivenciadas. Nas situações de oralidade ou escrita estamos inseridos num determinado gênero textual ou em vários ao mesmo tempo.

Por exemplo: ao fazer uma lista de compras, ler uma notícia ou anúncio em revista ou Internet, copiar ou ler uma receita, conversar com um amigo, interagir com qualquer pessoa ou discurso. Além disso, nossos discursos são materializados em textos com características, público-alvo e intenções comunicativas diferenciadas, intitulados como gêneros textuais.

Neste aspecto,

as práticas de letramento diferenciadas nos rodeiam e necessitam ser exploradas na escola, a fim de que os estudantes sejam levados a refletir acerca dos diferentes discursos que envolvem nosso dia a dia e despertar para a linguagem também diferenciada conforme a intencionalidade comunicativa: Para quê? Com quem? Por quê? Como? Quando? Onde? Para quem?

A partir das ideias e reflexões acerca das práticas de letramento em diferentes contextos, a autora Rojo (2009) salienta a importância de se abordar na escola os multiletramentos ou letramentos múltiplos, que não desvalorizam a cultura local dos agentes do processo de ensino aprendizagem, mas os colocam em contato com os letramentos valorizados; letramentos multissemióticos, que abordam diferentes letramentos como a música, imagem, não enfocando somente escrita; e os letramentos críticos e protagonistas, que subjazem a reflexão acerca do que leio e para quê leio isso e, não simplesmente ler aleatoriamente, de forma instantânea. Cada um deles compõe a gama de práticas que devem ser consideradas pelo professor ao dialogar com seu alunado em prol de práticas cotidianas que se utilizam da leitura e da escrita de maneira ética, crítica e democrática, exatamente como foi aplicada a Sequência Didática.

Inseridas nestas práticas cotidianas, no entanto, há o conflito entre as práticas letradas valorizadas e não valorizadas, que derivam de um conflito social e cultural acerca do dito na mídia como certo e errado e, não como adequado e inadequado conforme a situação comunicativa. Tal conflito é gerado entre ambas as partes, alunado e professorado, vindos de camadas populares e que não devem perder sua localidade, regionalidade e, conseqüentemente, identidade. Mas sim, a partir deste contexto ter oportunidades de participar de diferentes práticas sociais em que o mundo contemporâneo incita, requiere, exige, por meio de seu conhecimento prévio, de mundo, até seu aprimoramento cultural e social.

Verifica-se, então, que mesmo os estudantes, com menos potencial linguístico e acadêmico, vivenciam diferenciadas práticas cotidianas que remetem às esferas de atividade social ou de circulação dos discursos. Bakhtin (1992, p. 53 [1979]), relacionadas às esferas de atividade humana. Ou seja, os estudantes estão expostos diariamente a diferentes esferas tratadas aqui como: escolar, científica, artística, jornalística, cotidiana, publicitária e política. Desta forma, tais esferas mostram-se unidas e não separadas no cotidiano, isto é, interpenetram-se a todo instante, tendo como premissa a organização das posições do indivíduo frente às suas práticas discursivas. Conforme Rojo (2009, p. 112):

Por isso se torna tão importante hoje, as maneiras de incrementar, na escola e fora dela, os letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido.

Dessa forma, é relevante que o professor contemporâneo, na elaboração de suas práticas, considere aquilo que os alunos necessitam e necessitarão em sua prática social, e dialogue com sua cultura, seu meio. Portanto, a escola contemporânea “pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua” (ROJO, 2009 p. 114). Ou seja, as diferentes linguagens (corporal, verbal, musical, plástica, etc.) e línguas (diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever) devem ser focalizadas sob as diferentes formas de uso que as compõem.

Significa estas linguagens serem caracterizadas pelas práticas de letramento em diferentes contextos, que são embasadas através dos *letramentos* multissemióticos, que abordam múltiplas linguagens, semioses, corporal e do movimento, e capacidades de leitura e produção por estas requeridas. Além de abordar as diferentes mídias e suportes que estes textos circulam. Também cita-se os letramentos multiculturais ou multiletramentos, cuja abordagem se dá através da cultura escolar e da dominante, isto é, da não valorizada e da valorizada, segundo Kleiman (1995, 1998 apud Rojo, 2009 p. 106). Assim como dialogando com as diferentes culturas locais e populares em que aluno e professor estão inseridos, para que ocorra a formação de um indivíduo ético, crítico e democrático, sabendo lidar com as diferenças socioculturais, ou seja, livre de preconceito.

Além desses dois letramentos citados, há os letramentos críticos, que visam a formação de um cidadão crítico-reflexivo capaz de discernir, através do leque de textos que o rodeia nas diferentes esferas de circulação, quais suas finalidades, ideologias e intenções. Para este resultado é extremamente importante que o texto seja discutido não só pelo conteúdo, mas principalmente discursivamente, contextualizando-o em seu espaço histórico e ideológico, dialogando com ele e discernindo seus efeitos de sentido.

Em suma, o que Rojo (2009) ressalta ser de extrema relevância ao contexto sócio-histórico atual da Educação, que entrelaça as necessidades e expectativas do alunado em seu contexto, dissemina em que práticas de ensino o professor, também *atual*, deve estar focado, com vistas às necessidades de ensino, correspondentes às questões: “para esses alunos, desta escola, desta comunidade de práticas, visando a formar um cidadão com determinadas características, que gêneros e esferas escolher dentre os ensináveis?” (ROJO, 2009 p. 117). Portanto, a pesquisa aprofundada em seus estudos tende a (trans)formar e (re)criar uma sociedade crítica-reflexiva e cidadã, atuante e focada nos seus objetivos, através de educadores conscientes de suas práticas de ensino à luz da vida contemporânea.

A ESFERA COMUNICATIVA JORNALISMO E ARTES/MÍDIAS

No tocante às esferas: Jornalismo e Artes/Mídias aqui apresentadas, objetiva-se que são intrínsecas, pois a abordagem trazida a esta pesquisa, centra-se na produção de um documentário através de um videoclipe. Por esta questão, estão agrupadas as esferas Jornalismo, quando citamos o documentário que retrata e constitui a representação daquilo que se quer documentar e das Artes (imagem) e Mídias (impressa/digital) ao elencá-las no processo de produção, focando e enfocando o que se quer mostrar e por que.

A escolha destas esferas comunicativas justifica-se pelo fato de permitir o desenvolvimento da capacidade de leitura/produção de textos multimodais, que abordam, segundo o autor Silva (1998) a Interatividade, que compreende: participação-intervenção; bidirecionalidade-hibridação; permutabilidade-potencialidade; intrínsecas à tecnologia.

Na participação-intervenção, que a esfera Jornalística proporciona, apreende-se que o papel do professor é o de participar para interferir em sua sala de aula, não só

através dos meios tecnológicos, mas especialmente participar na/da aprendizagem dos estudantes para que, sabendo como esta se passa, possa intervir de modo que sua aprendizagem seja efetiva e consciente. Já revertendo-se ao papel dos alunos, estes ainda não conscientes de seu processo de ensino-aprendizagem, participam através da interação que o professor os coloca, até manterem-se conscientes e assim conseguirem ultrapassar a linha de entendimento-conhecimento até então desconexos, para então terem condições de interagir em seu próprio processo, também sendo protagonistas, co-autores de seu próprio conhecimento e aprendizagem.

De acordo com Marco Silva (2000), bidirecionalidade-hibridação, no papel do professor significa dizer que como a comunicação é conjunta, não só depende do emissor ou receptor, mas de ambos para que o sucesso comunicativo de interatividade seja efetivo. Portanto, ao mesmo tempo em que o professor pressupõe uma questão norteadora, esta faz com os alunos sejam os receptores, mas também, emissores quando citam, argumentam, questionam, parafraseiam uma ideia que está inserida no processo de comunicação. Da mesma forma, o professor incentivado por este processo, este vai e vem comunicativo, coloca-se como parceiro destes alunos e não mais, apoiado em uma pedagogia da transmissão (Anísio, 2003), mas em algo apoiado através dos diversos recursos midiáticos que encontramos atualmente na sociedade, como o rádio, televisão, revista, entre outros.

Já na permutabilidade-potencialidade, pode-se dizer que o professor oferece uma mensagem não fechada, mas que designa diversas formas de interpretação pelo receptor, o aluno, ou seja, a hipertextualidade, que possibilita que este receptor possa (re)significar seu pensamento, conhecimento direcionado conforme sua vontade, se quiser e não propriamente inspirado no que este professor deseja, nos caminhos que ele dita, mas sim elaborado e possibilitado por influência do aluno, do que ele tem potencialidade de associar e representar para ter seu conhecimento sendo construído numa esfera não-linear, conforme sua própria necessidade e desejo.

Sendo assim, o papel da tecnologia e de extrema relevância para a docência interativa (Silva, 2004), pois possibilita novos diálogos no processo de engajamento do professor e aluno, agentes do processo, participativos, ativos, atuantes. O professor torna-se animador da participação e da colaboração (Silva, 2004), pois os “indicadores de interatividade” disponibilizam mídias e uma mixagem destas mídias, trazem a possibilidade de o aluno escolher o caminho em que deseja seguir para montar suas conexões com múltiplas ocorrências; provocam situações de inquietação criadora, em que o aluno é colocado em situações que o fazem encorajar-se para questionar, argumentar, evocar sua opinião e ressignificar seu conhecimento a partir da aprendizagem e dos meios que norteiam o processo; arquitetam percursos hipertextuais, promovendo flexibilidade para o aluno construir seu conhecimento e dialogar, conforme seu ideal, sua reflexão, no trajeto que escolheu a partir de diversos modelos de textos, multi e transdisciplinares; mobilizam a experiência de conhecimento, dando valor ao que o aluno já traz consigo e fortificando-o a construir seu conhecimento por meio de expressões de ideias, aguçamento de questões que possibilitam novas leituras, fazendo com que o conteúdo norteador, não seja o fim, mas o início deste processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, sempre pode-se pensar em diferenciar as maneiras de interatividade na prática docente e esta é norteada por diversos meios que viabilizam a utilização de recursos hipertextuais, multimodalidade e, por conseguinte, dos “indicadores de interatividade”.

OS GÊNEROS DOCUMENTÁRIO E VIDEOCLÍPE

O presente artigo aborda os gêneros textuais: documentário e videoclipe (escrito e oral em sua fase de desenvolvimento até a produção final). Consoante com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) os documentários estão nos domínios sociais de comunicação: documentação e memorização de ações humanas; aspectos tipológicos e capacidades de linguagem dominantes: relatar (representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo).

Inseridas nas esferas Jornalismo e Artes/Mídias, em que o documentário se insere, sua marca é seu caráter autoral, de registro e seu objetivo é provocar um efeito estético, principalmente ao criar um outro gênero envolvido: um videoclipe para que o documentário seja produzido e mostrado, isto é, um documentário audiovisual que, por sua vez, traz uma linguagem híbrida. Ademais, há outros recursos que são explorados: cores, imagens, sons que se mesclam através da história/relato que será abordado em um documentário. Geralmente as condições de produção deste gênero é mostrar o que ocorre em um determinado contexto social em que são ouvidas diversas vozes que fazem parte do elenco para que o relato seja construído.

Em conformidade com Melo (2002), existe um leque de possibilidades de recursos na composição de um documentário, pois o documentarista pode (ou não):

- usar a figura do locutor (on ou off),
- construir o filme apenas em cima de depoimentos,
- utilizar o recurso da reconstituição para contar a história,
- criar personagens para dar maior dramaticidade à narrativa,
- apresentar documentos históricos, etc.

Normalmente, o documentário circula na mídia jornalística e de reportagem e pode aparecer nos veículos de cinema e Tv, com a finalidade de registrar acontecimentos histórico-sociais inseridos no cotidiano de um grupo de pessoas na sociedade, de forma real ou ficcional, conforme o intuito do autor.

Além destes aspectos, são levados em conta alguns outros aspectos de escolha, relativos a esse processo, como: escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas.

Logo, Marcuschi (2006, p. 23-36 *apud* Maher e Veras, 2011, p.29) afirma que “os gêneros não são categorias estáticas, formas prontas e acabadas, e são sempre produzidos de acordo com as necessidades e exigências sociais e históricas de comunidade discursiva”, através da intencionalidade comunicativa dos estudantes, eles serão capazes de discernir e analisar em caráter de produção textual, quais são as exigências sociais e históricas que englobam sua comunidade e realidade para a construção de seu documentário.

Assim, para a sobrevivência e inserção destes estudantes na sociedade contemporânea há a necessidade de saberem transitar entre os gêneros, como proposto ao visitar e tratar dos que estão aqui descritos para utilização numa sequência didática. Pois através da conscientização dos recursos de comunicação e informação, além de reconstrução de identidade que os gêneros oferecem, os estudantes farão uso e construirão sua autonomia para exercer sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a mobilidade que o jovem possui para registrar através de foto e filmagem aquilo que ele deseja lembrar, representar, focar naquele momento especial ou utilizar-se para futuramente mostra-la, onde estiver, unindo recursos audiovisuais, são feitos e refeitos vídeos regularmente, mesmo sem perceber um objetivo específico recorrente de um gênero textual e extraído de uma esfera comunicativa em particular.

Por utilizarem inconscientemente tais recursos, faz-se necessária a conscientização, através de objetivos claros, o aprimoramento na utilização e, conseqüentemente, na produção de um gênero resultante destas ações e recursos tão estimulantes na vida dos jovens, que vem a ser junção de todos esses elementos, o documentário.

Com esse gênero, o jovem terá a oportunidade de reconstruir sua identidade a partir de seu próprio contexto social para compreendê-lo e objetivar refazê-lo a partir de sua conscientização em relação a sua vida e atitudes. Assim, estará atento para a forma como este gênero poderá satisfazer suas necessidades e expectativas para viver na sociedade contemporânea.

Ao aplicar a Sequência Didática proposta, os alunos devem elencar o que já conhecem pela diagramação e formato audiovisual, mesmo que neste momento ainda não sejam capazes de realizar uma leitura crítica.

Dessa forma espera-se que, ao produzir, o aluno suscite seu potencial e descubra que pode vir a ser o autor de sua própria produção. É neste processo de ensino-aprendizagem, que conseguirá discernir e experienciar situações em contextos profissionais, ou seja, o que é ser um jornalista, documentarista, poeta e ter condições de avaliar e valorizar a produção de cada um desses profissionais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da criação verbal. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992 [1952-53/1979], pp. 277-326.

BRAGA, D. B.; BUZATO, M. E. K. Letramento e Tecnologia. Campinas: CEFIEL / Brasília: MEC, 2005. Disponível em <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/19.pdf>, acesso em 20 abr. 2011.

_____. Multiletramentos, Linguagem e Mídias. Disciplina do Curso de Especialização REDEFOR-Língua Portuguesa. Campinas/SP: SEE-SP/UNICAMP, 2011. Temas 1, 2 e 3 . Disponível em: http://ggte.unicamp.br/redefor3/cursos/aplic/index.php?&cod_curso=164 Acesso em 20 abr. 2011.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). IN: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004[1998]. Pp. 41-70. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e col.. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas; SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J.-F.; ZAHND, G. A exposição oral. IN: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004[1998]. Pp. 215-246. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J.-F. Relato da elaboração de uma seqüência: O debate público. IN: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004[1998]. Pp. 247-278. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In _____. (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. Pp. 15-64.

MAHER, Teresinha. & VERAS, Maria Viviane. Texto em Contexto: Jornalismo, Publicidade, Trabalho, Literatura e Artes/Mídia. Disciplina do Curso de Especialização REDEFOR- Língua Portuguesa. Campinas/SP: SEE-SP/UNICAMP, 2011. Temas 1, 2 e 3. Disponível em: http://ggte.unicamp.br/redefor3/cursos/aplic/index.php?cod_curso=260 Acesso em 05 jul. 2011.

MELO, C. T. V. O Documentário como gênero audiovisual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25., 2002, Salvador. Anais... São Paulo: Intercom, 2002. CD-ROM. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/7273668/MELO-Cristina-O-Documentario-Como-Genero-Audiovisual> Acesso em 12 jul. 2011

RIBEIRO JUNIOR, D. O Audiovisual na Escola: dominação ou transformação, 2011. Disponível em: <http://www.ufscar.br/rua/site/?p=3885> Acesso em 14 ago. 2011.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: parábola Editorial, 2009.

SILVA, A. C. B. da. Linguagem Oral: Gêneros e Variedades. Disciplina do Curso de Especialização REDEFOR-Língua Portuguesa. Campinas/SP: SEE-SP/UNICAMP, 2011. Temas 1, 2 e 3. Disponível em: http://ggte.unicamp.br/redefor3/cursos/aplic/index.php?&cod_curso=196. Acesso em 05 abr. 2011.

SILVA, Marco. "Indicadores de Interatividade para o professor presencial e on-line". Revista Diálogo Educacional. Curitiba: PUC-PR, v. 4, n.12, p.93-109, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=622&dd99=view> . Acesso em 13 mai. 2011.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro, RJ: Quartet, 2000.

_____. De Anísio Teixeira à Cibercultura: desafio para a formação de professores ontem, hoje e amanhã. In: Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.29, n.3, p. 31-41, set./dez., 2003. <http://www.sbpcnet.org.br/livro/60ra/resumos/resumos/R4675-1.html> Acesso em 24 jun. 2011.

TÉCNICAS PARA ENSINO DE PROGRAMAÇÃO APLICADAS EM UMA SALA HETEROGÊNEA DE JOVENS E ADULTOS

Flavio Eduardo de Moraes

flavio_edu1303@hotmail.com

Professor Etec Presidente Vargas da cidade de Mogi das Cruzes, Centro Paula Souza. Orientado por professora Me. Jane Cardote.

Resumo: As salas dos cursos profissionalizantes, seguindo a tendência da Educação de Jovens e Adultos, longe de serem classes homogêneas, apresentam notória polaridade entre os adultos que muitas vezes apresentam severas lacunas de aprendizagem contrapondo-se a jovens que apresentam alguns problemas de lacunas de aprendizagem menos graves acrescidos da falta de disciplina para se dedicar aos estudos e baixa frequência. No curso técnico de Automação Industrial, no componente de Programação Aplicada, a sala de jovens e alunos pesquisada neste trabalho apresentava baixo rendimento, frequência e dificuldades na relação de ensino e aprendizagem. A pesquisa de campo em que algumas experiências didáticas foram realizadas, contando com técnicas de replanejamento do ciclo PDCA, redistribuição intencional das duplas, avaliações de acompanhamento das situações de aprendizagem, aula invertida e aplicações de avaliações formativa e somativa reverteu o quadro tornando os alunos competentes para desenvolver programas em linguagem C. Recebendo atenção e trabalho didático constante, os alunos aprenderam raciocínio e aplicação de comandos da linguagem uns com os outros permitindo a todos a satisfação de começar um programa do começo ao fim e com êxito.

Palavras-chave: Jovens e Adultos, Programação Aplicada, Sala heterogênea, Técnica de Ensino

Abstract: *The classrooms of professional technical courses, following the trend of Youth and Adult Education, are far from homogeneous classes, showing the polarity among adults who often have many disabilities as severe learning gaps, in contrast to young people with some similar problems such as minor learning gaps, lack of discipline in study dedication compounded by low attendance. Industrial Automation technical course, in the Applied Programming component, a youth and students room searched presented low performance and frequency besides difficulties in the teaching and learning relationship. A field research in which some didactic experiments were conducted in a heterogeneous class of youth and adults relied on PDCA cycle redesign techniques, pair redistribution, follow-up learning assessments, reverse class, and formative and summative assessment applications reversed the board making students competent to develop C language programs. By receiving constant didactic attention, students developed their hands-on practical reasoning and language commands skills with each other allowing everyone the satisfaction of starting a program from start to finish and successfully.*

Keywords: *Youth and Adults, Applied Programming, Heterogeneous Classroom, Teaching Technique*

INTRODUÇÃO

O problema da construção de conhecimentos se constitui o centro das preocupações de todo professor, tanto na escola frequentada em seu tempo regulamentar, quanto na formação de adultos, tanto na educação básica como no ensino profissionalizante. Ajudar aqueles que aprendem a se apropriar de conhecimentos e habilidades está no centro das preocupações de todo educador. Mas como? (BARTH, 1985, p.46)

Jerôme Bruner, psicólogo dos Estados Unidos da América, tornou-se notável por sua obra, tida como teoria do desenvolvimento cognitivo tanto quanto teoria da educação. Essa obra inspirou Britt-Mari Barth (1985) a estudar e escrever sobre os trabalhos de Bruner a respeito da transmissão de conhecimentos (p.47).

Mesmo considerando que o indivíduo é participante ativo na construção de seus conhecimentos e habilidades, trazendo desde seu nascimento todas as ferramentas intelectuais necessárias para aprender, é necessário que exista a interação com outros membros da mesma cultura para que consiga, a seu tempo, falar e entender o que ocorre. Suas experiências e a codificação delas – seja pela ação, pela imagem, ou pelo símbolo – possibilitam que organize o mundo, representando-o na forma de um modelo interior ou de uma estrutura cognitiva. Dessa forma, os seus conhecimentos são condensados, organizados e armazenados. A partir dessa estrutura cognitiva, a partir do que ele já conhece, é que poderá continuar, por analogia, a construir o seu saber, sempre apoiado pelo meio, cuja função é justamente a de transmitir conhecimentos (p.48).

Assim, a cultura, por meio da escola, tem um papel essencial para o crescimento intelectual do indivíduo em sua interação constante permitindo a formação de seu pensamento, de suas habilidades tecnológicas e de comunicação. Certos meios culturais, entretanto, podem ser mais eficazes nessa interação que outros, conseguindo melhor que outros converter seu saber de uma forma transmissível. E é também da atitude dos membros desta cultura que depende a maior ou menor vontade nesse indivíduo de aprender (p.49).

Na atualidade, os cursos técnicos profissionalizantes são procurados como alternativa para a empregabilidade, e é na escola que se procura a formação necessária para a compreensão do mundo, permitindo inserção, interação e “intervenção para a melhoria da qualidade de vida” (MATHIEU; BELEZIA, 2013a, p.86).

Assim, o desejo de saber, sucesso pessoal, desempenho e necessidade de realização, interação com o grupo social e profissional são alguns estímulos para jovens e adultos que buscam o ensino profissionalizante (2013b, p.13).

Entretanto, as salas dos cursos profissionalizantes, seguindo a tendência da Educação de Jovens e Adultos, estão longe de serem homogêneas, seja do ponto de vista cultural, cognitivo ou etário. Nos cursos técnicos é notória a polaridade entre seus membros adultos que muitas vezes apresentam muitas deficiências como severas lacunas de aprendizagem por terem terminado o ensino médio muitos anos atrás, por dificuldades em desenvolver raciocínio lógico e falta de habilidade em trabalhar com computador contrapondo-se a jovens que apresentam alguns problemas similares como lacunas de aprendizagem menores, agravados ainda tanto por falta de disciplina em dedicar-se aos estudos quanto por baixa frequência.

Além disso, os mais jovens geralmente estão fazendo ensino médio, apresentam mais agilidade de raciocínio lógico, e em alguns casos, já vem com conhecimento de programação ou tem facilidade de trabalhar com o computador. O grande desafio é atingir a maior equidade possível chegando ao final do semestre de Programação Aplicada com a classe toda apresentando conhecimentos e habilidades suficientes da forma mais homogênea possível.

Esse artigo, dirigido principalmente a professores interessados em estratégias de ensino para programação, procura descrever uma pesquisa de campo (MARTINS-JR, 2015, p.59) em que algumas experiências didáticas foram realizadas em uma classe heterogênea de jovens e adultos do Curso Técnico em Automação Industrial na ETEC Presidente Vargas, do município de Mogi das Cruzes no Estado de São Paulo, nas aulas do componente de Programação Aplicada.

Técnicas e métodos de ensino, estudados nas disciplinas do Curso Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos durante o primeiro semestre de 2019, foram apropriadas e direcionadas para a elaboração das aulas de programação aplicada com a intenção de provocar um meio cultural eficaz ao proporcionar e estimular a transmissão e apropriação de saberes. Especificamente, a pesquisa foi inicialmente idealizada com o objetivo de planejar, elaborar e descrever técnicas de ensino em programação aplicada para alunos jovens e adultos de conhecimentos, habilidades e idades diferentes, de forma que esses alunos se tornem de fato desenvolvedores autônomos de programas e aplicativos.

Portanto, este artigo, quanto á aplicação prática dessas atividades didáticas elaboradas e a aferição dos resultados, descreve uma pesquisa de campo, uma vez que a fonte de dados está “no próprio campo em que ocorrem os fenômenos. No caso da pesquisa em educação, o campo são os espaços educativos” (TOZONI-REIS, 2009, p. 28).

A pesquisa de campo contou com dois desdobramentos. Previamente, o estudo de revisão, descrito em resumo a seguir no desenvolvimento sustentou, do ponto de vista da transmissão de saberes (BARTH, 1985, p.51), as atividades didáticas realizadas durante as aulas no espaço educativo.

Paralelamente, uma pesquisa bibliográfica (MARTINS-Jr, 2015, p.58) -- em livros, na base de dados SciELO disponível na internet e Google Acadêmico, na bibliografia do Curso presente na biblioteca do AVA -- foi também empreendida para absorver “conhecimentos científicos e algumas informações menos sistematizadas” (TOZONI-REIS, 2009, p.25).

A primeira das atividades didáticas se constituiu em elaborar o questionário 1, com o auxílio da ferramenta Google de formulários, para identificar o perfil socioeconômico dos alunos. A fonte inspiradora das perguntas desse questionário foi o Relatório de 2015 da OCDE. A seguir foi efetuada uma avaliação diagnóstica (MATHIEU; BELEZIA; 2013, p.70), com a finalidade de identificar as lacunas de conhecimentos e medir as habilidades que os alunos apresentavam em abril de 2019. A seguir, foram postas em prática as técnicas (MATHIEU e BELEZIA, 2013) de aulas de aprendizado sociocultural (BARTH, 1985) compostas de atividades em duplas de alunos. Ao final do semestre, em junho, após as atividades didáticas direcionadas para a inclusão dos estudantes (MATHIEU; BELEZIA; 2013, p.72), repete-se a mesma atividade avaliativa de abril.

DESENVOLVIMENTO

A identificação do perfil sócio econômico dos alunos, considerando uma sala de 40 e uma margem de erro de 5%, revela que 61,9% são de jovens (até 20 anos) e 38,1% (entre 21 e 50 anos) são de adultos. Quanto ao estado civil 78,6% são casados e 21,4% são solteiros. Dentro desse grupo apenas 7,1% são do gênero feminino. Relativamente a escolaridade, 81% possuem o ensino médio completo, alunos que estão realizando o curso concomitante externo são de 14,3%, ensino superior completo e incompleto ambos 2,4%. Relacionado a moradia 21,4% dos alunos moram com esposa e filhos. Quanto a renda familiar, 31% estão entre 1 e 2 salários, 47,6% estão entre 2 e 5 salários mínimos e 19% estão acima de 5 salários mínimos.

Do total, 33,3% dispõe de computador conectado para internet para estudos em média durante mais de três horas por dia. Referente a condução, 64,3% dos entrevistados se deslocam para a escola por meio de transporte público, 21,4% por veículo próprio, 9,5% por meio de carona ou automóveis de aplicativo e 4,8% vão a pé para a escola. Sobre a relação da situação de trabalho 38,1% são registrados na CLT ou autônomo durante o dia, 26,2% sem emprego (dado alarmante pois é um dos indicadores responsáveis pela evasão escolar) e procurando trabalho e 26,2% estão dentro de um programa vivência profissional (estágio ou aprendiz).

Na questão relacionada ao setor em que trabalha atualmente, 19% dos alunos trabalham com automação industrial. Dentro desse grupo, 88,1% pretende trabalhar na área técnica. Quanto ao próprio desempenho em programação aplicada correspondente ao primeiro período de avaliação, 14,3% dos alunos consideraram muito bom e também muito ruim, percentuais extremos, porém equilibrados.

Em relação aos colegas, 71,4% reconhecem que tem muito a aprender com os colegas de sala. Com o final do primeiro período de avaliação, 37%, um grande número, estão com baixa frequência, inferior a 75%. A frequência média da sala é de 76,23% e para um curso presencial em que uma das condições de progressão é a presença mínima de 75%, pode-se considerar baixo.

Devido a complexidade do componente curricular, essa baixa frequência acaba refletindo no rendimento dos alunos. Com 29% dos alunos com "I" e 7% com a menção R, pode-se ver que esses alunos não adquiriram as competências necessária

durante esse período inicial. A menção “B” foi a mais predominante em 47%, mas isso mostra que ainda existem lacunas de aprendizagem a serem corrigidas para alcançar a competência plena, que é o “MB” alcançado por 17% da sala.

REVISÃO DO CONTRATO DIDÁTICO

Considerando, como Carl Rogers (1902-1987) e Abraham Maslow (1908-1970) que “os componentes emocional e afetivo passam a interferir na aprendizagem” (MATHIEU; BELEZIA, 2013a, p. 82), a relação afetiva com os alunos é de suma importância durante o processo de ensino e aprendizagem pois essa relação sempre foi de uma pessoa para a outra. Quando o aluno sente confiança nessa relação, esse processo se torna menos dificultoso pois entende que o professor está ali para ajudá-lo e não para aprovar e reprovar, somente.

Apresentado o resultado insatisfatório quanto a frequência e rendimento, foi aberto um momento de reflexão sobre a condição que a sala apresentava. Neste momento, o professor, dialogando, procurou enfatizar que estava para ajudar na superação e mudança daquela condição; que a parceria professor-alunos tem um só objetivo: uma ajuda mútua como em um time que estava com dificuldades e que precisava se reerguer, revertendo o quadro.

Esse momento de reflexão e de conscientização auxilia para que o aluno reveja o contrato reafirmado de forma tácita com o professor no início do curso na relação de aprendizagem (BROUSSEAU, 1996, p.56). Essa aproximação e a demonstração de preocupação com a aprendizagem e formação de seu pensamento, de suas habilidades tecnológicas e de comunicação, pode ter sido um dos pontos chave na motivação da sala. Foi informado um plano de ação para recuperar e incluir os alunos, além de várias outras ações, porém eles teriam que colaborar para que juntos, esse feito fosse alcançado.

Reconhecendo que o primeiro período de avaliação não foi satisfatório, foi criado um novo plano de ação, um novo ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Adjust*) para o segundo período de avaliação. Um plano de ação com objetivo de reverter esse quadro de baixa frequência e melhorar, conseqüentemente, as menções.

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Considerando que é necessário que exista a interação com outros membros da mesma cultura para que o indivíduo consiga, a seu tempo, entender o que ocorre; considerando que a função do meio é justamente a de transmitir conhecimentos (BARTH, 1985, p. 48); considerando os conhecimentos e saberes que ainda não foram apropriados, mas que com a mediação dos outros vão se manifestar (MATHIEU; BELEZIA, 2013a, p.83), outra estratégia colocada em prática foi o reagrupamento das equipes. Existe uma tendência natural de os jovens se agruparem entre si, e os adultos também, por questão de afinidades. Com o levantamento das menções e frequência do final do primeiro período, foi realizada uma análise desses dados para a nova distribuição dos pares considerando os seguintes critérios:

- Alunos jovens com alunos adultos
- Alunos com menção I com alunos com menção “B” ou “MB”
- Alunos com baixa frequência com alta frequência

Feito o levantamento e a distribuição, todos foram, particular e discretamente consultados sobre os novos pares para evitar qualquer conflito entre as duplas; além disso, foi feito um destaque evidenciando essa mudança de duplas enquanto estratégia para todos os alunos ajudarem uns aos outros com o objetivo de recuperar o baixo desempenho que a sala apresentou.

Quando as duplas eram de jovens, muitas vezes perda do foco podia ser notada, com brincadeiras em demasia e algumas vezes um acabava empurrando para o outro a responsabilidade, não trabalhando juntos.

Quando a dupla era formada por adultos, o problema já era outro, ambos queriam desenvolver algo, mas a dificuldade era grande ao ponto de passar uma aula inteira sem conseguir produzir resultados com relevância para sua aprendizagem, gerando desmotivação e até mesmo ausência nas aulas, agravando mais ainda as dificuldades.

A estratégia de mesclar um jovem com um adulto evidenciou na maioria dos casos que o jovem acaba auxiliando muito mais o adulto com dificuldade, e o adulto aceitando a explicação, manifesta um entendimento melhor, estimulando ainda mais uma constante interação. Por seu turno, o jovem que auxilia também obtém vantagens nas tentativas de mediar em linguagem seu pensamento, adaptando-o ao conhecimento de seu colega, provocando assim, retroativamente, uma consolidação de suas próprias estruturas cognitivas (MATHIEU; BELEZIA, 2013, p.83).

OS FENÔMENOS SOCIAIS NO PROCESSO DIDÁTICO

O tema da equação de primeiro grau foi iniciado, relacionando-o com as aulas de matemática, em que já havia sido abordado, bem como as situações e representações de sua aplicação, de como calcular e interpretar as respostas dos cálculos. Em seguida foi exposto um fluxograma de como o programa deveria ser feito de forma a aceitar como entrada os valores variáveis da equação e resultando como saída as raízes calculadas. É essencial que o docente imponha certos limites como restrições na

forma de resolver e aceitar os dados de entrada, pois muitos raciocínios diferentes podem dificultar excessivamente a formalização ao final da atividade (BROUSSEAU, 1996, p.56).

A tarefa do professor nessa aula é mediar o tempo todo e interferir o menos possível. Assim foi disponibilizado aos alunos projetor multimídia, notebook, um aluno com habilidade em digitação e uma aula para os demais 38 alunos presentes discutir e construir seu raciocínio de forma conjunta.

Para estimular os alunos em um conflito de modo controlado e intencional foi colocado no fluxograma da atividade, como provocação, uma informação que gerava um erro lógico, gerando oportunidades de discussões para encontrar a melhor forma de solução. Numa das reações observadas, um dos alunos, por vontade própria, de forma espontânea, levantou-se de sua carteira, pegou a caneta dirigiu-se para toda a turma, elaborando de improviso uma explicação, mostrando o equívoco de raciocínio de grande parte da sala justamente naquele ponto, induzido pela informação que gerava o erro lógico provocativo.

Figura 1: Sala de aula invertida



Fonte: O autor - Etec Presidente Vargas

A avaliação em observação direta, de uma atividade como essa abre um leque de possibilidades de respostas dos alunos como: proatividade, senso de trabalho em equipe, liderança, participação, respeito pelo ponto de vista do companheiro de sala. O objetivo único da sala toda era ter a satisfação de resolver o problema de forma conjunta de um programa, variando a rotina a que estavam acostumados de trabalhar em duplas.

A consideração oficial do objeto do ensino por parte do aluno, e da aprendizagem do aluno por parte do professor, é um fenômeno social muito importante e uma fase essencial do processo didático.” (BROUSSEAU, 1985, p.56)

AVALIAÇÃO

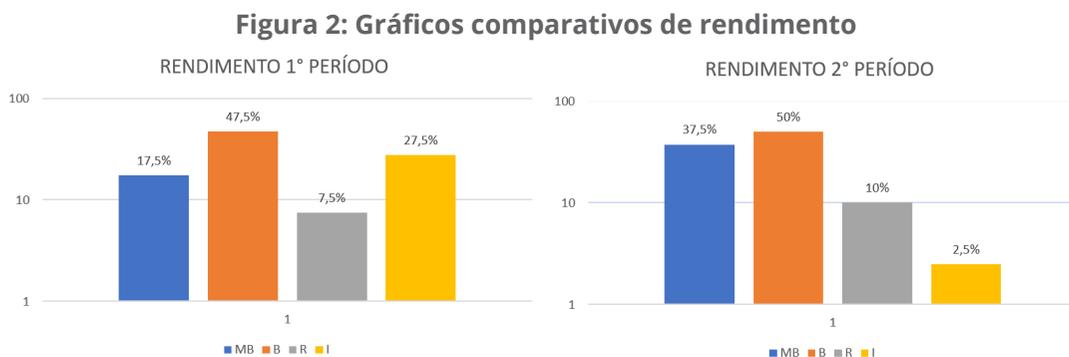
Para a organização do processo avaliativo de avaliação formativa e somativa, foram levantados os critérios de avaliação conforme o sistema NSA (Novo Sistema Acadêmico) do Centro Paula Souza disponibiliza de acordo com as competências esperadas do aluno em Programação Aplicada.

Para cada atividade aplicada foi criada uma tabela de acompanhamento e ao final é mostrado o aluno os itens a serem melhorados.

Para a avaliação formativa, o aluno deverá desenvolver um programa com a mesma dificuldade proposta durante as aulas, com os mesmos critérios de avaliação que já estão sendo avaliados durante as situações de aprendizagem.

Após a aplicação da avaliação formativa, com a utilização dos mesmos critérios de avaliação já usadas durante o acompanhamento das situações de aprendizagem, foram dados os feedbacks no ato da conclusão da avaliação formativa, assim o aluno sabia onde deveria melhorar para a etapa seguinte da avaliação somativa (MATHIEU; BELEZIA; 2013, p.68-74).

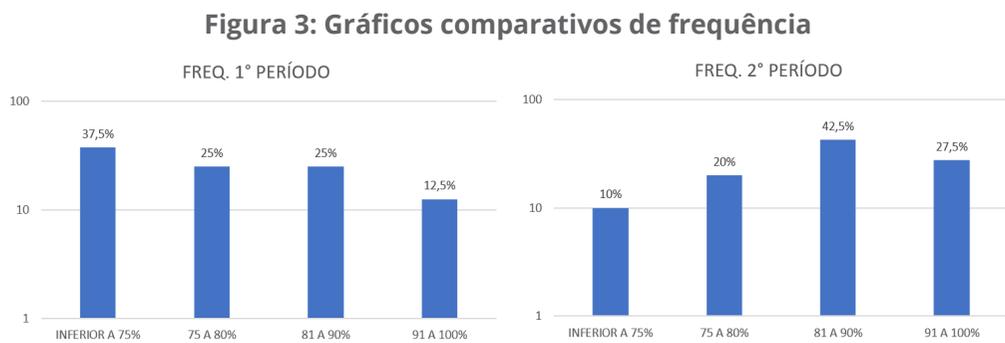
Após a conclusão da avaliação somativa foi realizado o levantamento do rendimento dos alunos comparando o primeiro com o segundo período de avaliação. A figura 2 mostra os gráficos comparativos da evolução dos alunos:



Fonte: próprio autor

Relacionado a menção MB no segundo período houve um aumento de 20%, enquanto a menção I caiu em 25% e as menções R e B subiu de 2,5%. É notório que alguns alunos migraram de B para MB, outros de R para B ou até mesmo alunos que se mantiveram em B e alunos que tiveram I passaram para R ou para B, ou seja, o item estipulado nas metas do quadro de planejamento do ciclo PDCA foi atingido.

Além da análise das menções, foi feito um levantamento da frequência média que no primeiro período da sala havia sido de 76%.

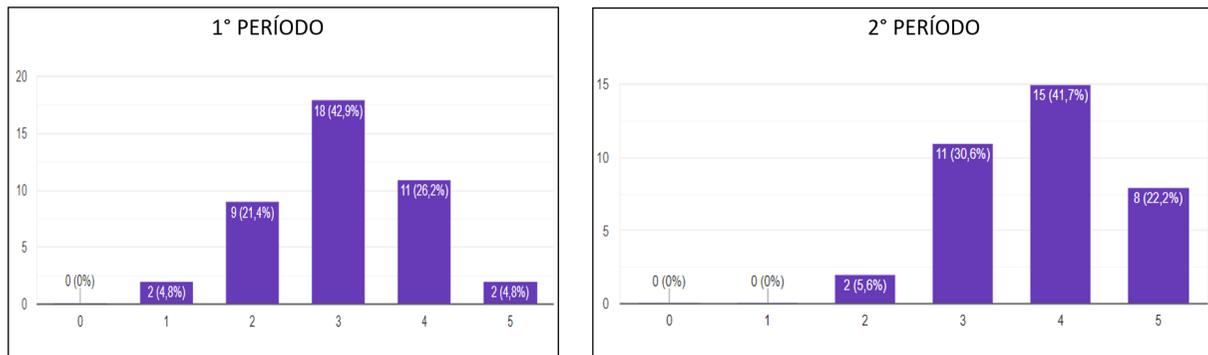


Fonte: próprio autor

Os gráficos certificam que em todos os aspectos, os alunos passaram a participar e comparecer mais às aulas, evidenciando o aumento da frequência média da sala de 76% para 85%.

No questionário realizado no início e fim do segundo período, foi solicitado aos alunos fazerem auto avaliação quanto as habilidades (saber fazer) em relação a programação em linguagem C. Os resultados, mostrados na figura 4, onde 0 equivale a nenhuma habilidade e 5 afirma que sabe fazer programas em linguagem C, foram:

Figura 4: Gráfico comparativo quanto desenvolvimento de habilidade



Fonte: próprio autor

Neste caso, é possível notar que a respostas qualitativas quanto a habilidade que o aluno sente ao concluir o processo de ensino e aprendizagem, onde o nível 5, que é o nível máximo, passou de 4,8% para 22%; o nível 4 equivalente ao nível bom de 26% para aproximadamente 42%; nível 3 equivalente ao um nível médio caiu de 43% para 30%; porém os níveis 4 e 5 aumentaram e o nível 2 que era considerado um nível ruim caiu de 21% para 5,6%. Esse resultado evidencia que o próprio aluno percebeu melhora em sua aprendizagem.

Os relatos a seguir, feitos pelos alunos, demonstram a sua relação com o ensino e a aprendizagem.

“...Particularmente a forma que o professor conduziu as aulas a partir do segundo bimestre foi muito satisfatória. Havia alunos desinteressados nas aulas e com essa forma nova conseguiu resgatar esses alunos, estou muito contente com meu rendimento de aprendizagem.” E P C

“...Esse método eu H. K. avalio como excelente, pois obriga aqueles alunos que só sabiam copiar da internet ou de alguém a aprender na marra como programar e estudar a respeito de cada programa a ser avaliado pelo professor...”

“...Foi incrível, de acordo com a forma que fui educado e condicionado só o professor ensina, porém, foi permitido a mim e aos colegas ensinar o que sabemos de forma sintática. Minha nota é 10 e deixo aqui meu agradecimento ao empenho do professor, e claro obrigado por nos mostrar que independente da matéria se ela for difícil, todos somos capazes de desenvolver e aprender eu sou prova disso!...”

“...Como demonstrado pela evolução dos alunos de menor desempenho, a mudança

nas duplas foi uma aposta muito bem-sucedida..."

"...Os exercícios que o professor passou me ajudou muito. Fez com que eu corresse atrás de algumas dúvidas que eu tinha anteriormente, no meio dessas pesquisas também aprendi coisas novas sozinho através da internet..."

"...Foi muito bom, pois assim os alunos que tinham dúvidas, puderam tirar suas dúvidas com pessoas que dominam melhor essa área e com a aula invertida pudemos ver que existe mais de uma forma para fazer uma programação assim expandindo nossas ideias..."

"...acredito que tenha sido de grande importância a mudança das estratégias de ensino, já que em grande parte das vezes o sistema de ensino se apresenta muito desatualizado com relação ao desenvolvimento rápido e técnico do novo XXI..."

"...Achei legal o fato do professor, estar vendo a dificuldades de alguns alunos, pois era uns dos que estava com dificuldade, e hoje acho que estou bem melhor e sinto que estou conseguindo superar minhas dificuldades. Aula invertida foi muito legal onde todos alunos podem interagir e expor suas ideias..."

"... Meu nível de aprendizagem aumentou muito em relação ao primeiro módulo aonde não conseguia realizar a maioria das atividades. Já no atual momento me sinto seguro em realizar todas as atividades propostas pelo professor..."

"...O método utilizado pelo professor ajudou e muito no desempenho na disciplina. Fez com que a sala ficasse equilibrada em relação aos alunos com o maior conhecimento e os com mais dificuldades, o professor busca sempre alguma maneira de ajudar a classe no seu desempenho..."

"...As estratégias utilizadas foram muito importantes para o aprendizado dos alunos, pois diversificou a aula e com a redistribuição dos pares foi possível aprender muito mais pois cada aluno ensina um pouco do assunto que sabia na realização do problema..."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o primeiro ciclo do PDCA, constatando que o desempenho não foi satisfatório, o docente deve considerar que uma turma, muitas vezes, pode ser diferente da outra. Deve refletir se o planejamento foi adequado para aquele grupo específico quanto a heterogeneidade de conhecimentos, experiências e objetivos de vida, evolução e aprendizado.

Dentre as técnicas descritas, realizar a redistribuição das duplas pelo critério de colocar um jovem com um adulto, alunos com baixo rendimento com alto rendimento levou a um equilíbrio, assim um aluno ajudando ao outro poderia equilibrar um pouco dessa heterogeneidade, aproximando os alunos entre si, num ambiente social e cultural de troca e respeito que pode favorecer o aprendizado.

Além disso, foi perceptível que realizar o acompanhamento de perto e fazer avaliações contínuas, minimiza o fato de o aluno copiar a tarefa, permitindo-lhe melhor entender o que foi feito. Ações de recuperação antes da avaliação são de grande relevância durante o processo de ensino e aprendizagem pois o mesmo pode ser corrigido no ato e a tempo.

Os critérios de avaliação devem ser transparentes e o feedback sobre cada um deles, torna a avaliação transparente. O aluno entende os pontos a serem melhorados e por consequência a aprendizagem torna-se mais efetiva.

A eficácia da avaliação garante que a nota é uma consequência da aprendizagem, e o fato de o aluno entender o porquê da nota evidencia os pontos a serem melhorados. Assim, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem devem ser ajustados durante o desenvolvimento das situações, permitindo tanto ajudar o aluno, quanto ajustar o nosso processo de atuação. Neste caso, os ajustes foram efetuados após as falhas terem sido detectadas no processo avaliativo, tornando o processo justo e transparente.

A afetividade e o estreitamento de laços trouxeram confiança na relação entre professor e aluno, e isso facilitando a aprendizagem. O fato de negociar as datas da entrega das atividades contribuiu também para que os alunos de fato fizessem a atividade, evitando copiar.

A atividade de resolução unificada de um programa pela sala de forma integrada foi percebida pelos alunos como positiva, valorizando a participação de todos. Recebendo atenção constante, os alunos aprenderam raciocínio e aplicação de comandos da linguagem uns com os outros permitindo a todos a satisfação de começar um programa do começo ao fim e com êxito.

REFERÊNCIAS

BARTH, Britt-Mari. Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. In: Revue Communication et langages, Lyon, Fr, nº66, 4ème trimestre, 1985. pp. 46-58. doi : 10.3406/colan.1985.3656. Disponível em:<http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1985_num_66_1_3656>. Acesso em 29-mai-2019.

BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C., SAIZ, I. Didática da Matemática. (Orgs.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MATHIEU, E. R. O., BELEZIA, E. C., Formação de jovens e adultos: (re) construindo a prática pedagógica. São Paulo: Centro Paula Souza, v.1., 2013a.

_____. Formação de jovens e adultos: (re) construindo a prática pedagógica. São Paulo: Centro Paula Souza, v.2, 2013b.

MARTINS-Jr, J. Como escrever trabalhos de conclusão de curso. 9ª. Ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2015

OCDE. Education Policy Outlook Brazil, Paris, 2015. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/Brazil-country-profile.pdf>. Acesso em 02-Mai-2019.

TOZONI-REIS, M. F. C. Metodologia da Pesquisa. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS

Gerson Prando

gerson.prando@fatec.sp.gov.br

Professor da Fatec Baixada Santista, Centro Paula Souza. Artigo orientado por Paulo Roberto Prado Constantino.

Resumo: O objetivo deste relato é apresentar os resultados do uso de Metodologias Ativas [MA] em cursos superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas [ADS], evidenciando a importância da formação e o aperfeiçoamento dos docentes para seu uso. Empregou-se o relato de experiências, à luz da literatura especializada. Relato minha experiência na disciplina de Sistemas de Informação, desenvolvida no segundo ciclo do curso do Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Nas metodologias ativas, o aluno é o protagonista de seu aprendizado. Entre os resultados obtidos, observou-se alunos participativos, colaborativos e produtores de seus conhecimentos.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Educação profissional. Educação tecnológica. Didática.

Abstract: *The objective of this report is to present the results of the use of Active Methodologies [AM] in college courses of Technology Analysis and Systems Development [ASD], highlighting the importance of training and improvement of teachers for their use. The report of experiences was used, in the light of the specialized literature. I report my experience in the Information Systems discipline, developed in the second cycle of the Systems Analysis and Development course. In active methodologies, the student is the protagonist of their learning. Among the results obtained, we observed participative, collaborative students and producers of their knowledge.*

Keywords: *Active methodologies. Professional education. Technological education. Didactics.*

INTRODUÇÃO

O objetivo deste relato é apresentar os resultados do uso de Metodologias Ativas [MA] em cursos superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas [ADS]: evidenciando a importância da formação e aperfeiçoamento dos docentes para seu uso. Empregou-se o relato de experiências, à luz da literatura especializada.

Um dos objetivos dos Cursos Superiores de Tecnologia [CST] é a formação de profissionais competentes para o mercado de trabalho. Com a obsolescência rápida na área, isto torna-se um grande desafio. É comum se ouvir que algumas profissões deixarão de existir e outras que nem sabemos surgirão, ou seja, os problemas e desafios profissionais existentes poderão não ser os mesmos nos próximos anos.

Nesta perspectiva, as práticas de ensino precisam ser diferentes das tradicionalmente usadas. Práticas que apresentem aos alunos uma nova maneira de pensar e de encarar as situações profissionais, e que os preparem para resolver os problemas que se apresentem.

Leciono há 30 anos na Faculdade de Tecnologia da Baixada Santista – Rubens Lara [FATEC/BS] e há dois anos emprego MA em minhas aulas, aliás, em todos cursos que atuo: Análise e Desenvolvimento de Sistemas [ADS], Gestão Empresarial, Gestão Portuária, Logística e Sistemas para Internet. Uma parte desta experiência é o que relato a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO

Metodologias Ativas [MA] denominam uma concepção educativa mais ampla, que estimula processos de ensino e a aprendizagem crítico-reflexivos, colocando o aluno como o protagonista destes processos, estimulando sua participação e comprometimento com o desenvolvimento de seu aprendizado. Estas metodologias articulam situações de ensino muito próximas da realidade e que permitem interações; geram reflexões sobre problemas reais; estimulam a curiosidade através de desafios; disponibilizam técnicas de investigação e solução de problemas (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

Existem várias técnicas de MA, como por exemplo: *gamificação*, sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em equipes, estudo de caso e a aprendizagem baseada em projetos. (NETO, 2018), como as apresentadas no quadro a seguir por Ana Maria Veiga Simão (2013):

Quadro 1: Exemplos de metodologias ativas na literatura especializada (SIMÃO, 2013). Adaptado pelo autor.

| Métodos | Características |
|--------------------------------------|--|
| Tutoria entre pares Peer tutoring | Tutoria entre pares consiste na organização da turma em pares de crianças sensivelmente da mesma idade e com diferentes níveis de competência. O sistema tutorial é tradicionalmente caracterizado pelo estabelecimento de uma relação entre pares que aprendem cooperativamente, na qual um aluno (o tutor) ajuda outro (tutorando), em atividades cuidadosamente planejadas. |
| Cross tutoring | Consiste na junção de um ou mais tutorandos para trabalharem com um tutor mais velho que os restantes colegas. O tutor realiza com o grupo as tarefas que o professor lhe atribuir. |
| Ensino recíproco | Equipa de quatro alunos para trabalhar a compreensão de textos, em que cada membro realiza alternativamente uma função (resumir, interrogar, responder e antecipar). |
| Grupo de apoio entre iguais | Trabalho em equipe em que cada membro se compromete a ajudar os outros e a ser ajudado por eles. Fases de aplicação: clarificação do problema, análise do problema, estudo das soluções alternativas e dos seus efeitos, concretização da estratégia de apoio e seguimento sistemático da sua eficácia e progressão e avaliação dos resultados. |
| Jigsaw | Exige dois tipos de agrupamentos: a equipe base (heterogêneo) e o grupo de especialistas (homogêneo). Cada membro da equipe passa a ser especialista numa parte dos conteúdos necessários ao trabalho e é responsável por aprender essa parte da matéria. Os membros especialistas de equipes diferentes com o mesmo tópico encontram-se para estudarem o tópico e se ajudam uns aos outros e, depois, ensinam essa mesma matéria ao seu grupo de base. No final, os alunos fazem testes individuais sobre os materiais de aprendizagem. |
| Grupo de investigação | Cada equipe elege e trabalha um subtema que deverá apresentar aos outros companheiros da aula. Fases de aplicação: o professor seleciona um problema, uma questão ou um desafio e apresenta-o ao grupo turma; o aluno escolhe entre os diversos subtemas; formação de equipes de três a quatro elementos, organização de trabalho nas equipes; cada equipe expõe ao grupo turma o processo e os resultados obtidos; eventual prova individual para comprovar se todos os membros da equipe alcançaram os objetivos; reflexão sobre o trabalho em equipe. |

O Projeto Pedagógico do Curso [PPC] em Análise e Desenvolvimento de Sistemas afirma que o tecnólogo:

[...] analisa, projeta, documenta, especifica, testa, implanta e mantém sistemas computacionais de informação. Pode atuar em empresas de assessoria e consultoria tecnológica e de desenvolvimento de sistemas, assim como nos diversos setores da economia: indústria, comércio, prestação de serviços, instituições financeiras, órgãos públicos ou como empreendedor em informática. (FATEC, 2016, sn.)

Além destas atribuições, são requeridas diversas competências a serem desenvolvidas ao longo do curso:

conhecimento de ferramentas computacionais, capacidade para identificar necessidades, desenvolver e implementar soluções, utilizando a tecnologia da informação, raciocínio lógico, de observação, de interpretação e análise crítica de dados e informações; Capacidade de propor e coordenar mudanças organizacionais, definir políticas e diretrizes decorrentes do uso da tecnologia da informação e aprendizado contínuo de novas tecnologias. (FATEC, 2016, sn.)

Tendo em vista a necessidade de formar profissionais qualificados ao mercado de trabalho, que saibam resolver problemas, que suportem a pressão do dia a dia, que busquem soluções em diversas fontes, que valorizem os conhecimentos adquiridos e seus próprios interesses; a técnica de resolução de problemas foi a escolhida e relatada a seguir, pois ela permite que os alunos construam questionamentos e descubram as respostas consoantes ao que sabem e ao que precisam saber (MASSON, 2012).

RELATO DAS EXPERIÊNCIAS

Antes de iniciar o primeiro semestre de 2018 aconteceu a I Semana de Planejamento de Aperfeiçoamento Pedagógico [I SPAP], organizada pelo Prof. Jorge Monteiro, diretor da FATEC/BS. O tema principal do evento foram MA. Aconteceram palestras de professores e workshops. Foi muito bom, mas para um professor que na época completava 33 anos de docência, mudar algo e sair da zona de conforto era desafiador.

Quando estava elaborando o Plano de Aulas para o novo semestre, e pensava nos ensinamentos sobre MA que recebera na semana anterior, expus as ideias à coordenação de curso e refiz meu Plano de Aula usando o método de Resolução de Problemas, caracterizado na literatura como aquele em que:

O professor apoia os alunos na procura de um caminho adequado para alcançar um objetivo através da identificação e compreensão do problema, da construção de um plano e de alternativas de resposta, da operacionalização do plano e das soluções avançadas e da avaliação das opções encontradas. (SIMÃO, 2013, p.499)

No início de cada semestre, defino o calendário e os temas a serem pesquisados. Cada grupo apresentará um trabalho escrito e apresentará os conteúdos encontrados e ideias fundamentais. Os alunos pesquisam *casos reais* que foram bem elucidados ou nos quais ocorreram problemas. Durante a apresentação todos podem perguntar ou complementar o grupo que está apresentando. Às vezes participo, mas na maioria

das vezes os próprios alunos respondem ou comentam. Se noto que algum assunto não foi abordado ou não foi aprofundado como seria necessário, ocupo a parte final da dinâmica para explicar sobre os temas.

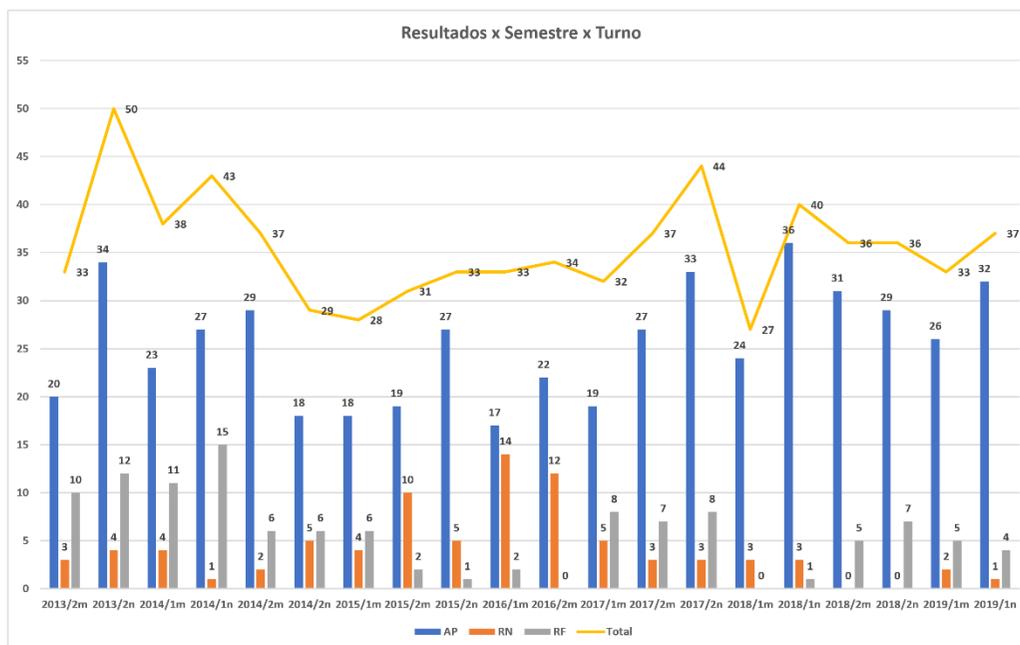
Após esta primeira rodada de atividades, é feito um Quiz com o software Kahoot³. Se há uma disparidade muito grande numa resposta, intercedo novamente com a turma, esclarecendo por que a resposta está incorreta.

Ao final de cada semestre faço uma avaliação com os alunos sobre a aplicação da MA e com as sugestões recebidas, fui adaptando e melhorando os resultados. Atualmente, dependendo da disciplina e do curso, aplico duas técnicas de MA: resolução de problemas e aprendizagem baseada em projetos.

Para efeito de comparação, a existência de dados estatísticos entre o segundo semestre de 2013, o início das aulas na minha disciplina de Sistemas de Informação, que ocorre no segundo ciclo do curso de ADS; e o primeiro semestre de 2019, quando as metodologias ativas já estavam incorporadas; nos permitem algumas análises quantitativas.

A partir destes dados estatísticos, pode ser demonstrar a eficácia das MA no ensino tecnológico. Para melhor interpretação dos gráficos e quadros apresentados, esclareço que 2013/2m significa segundo semestre de 2013 matutino, 2013/2n significa o segundo semestre de 2013 noturno e assim sucessivamente. E as siglas AP, RN e RF significam respectivamente Aprovados, Reprovados por Nota e Reprovados por Falta:

Gráfico 1: Resultados por Semestres e por Turnos. Fonte: Autor, 2019



3.Disponível em: <https://kahoot.com/>

O quadro 2 foi elaborado pela média de alunos no período de 2013/2 a 2017/2 - "Sem MA" e o período de 2018/1 a 2019/1 - "Com MA". Analisando estes dados é nítida a melhoria dos resultados acadêmicos, onde as aprovações cresceram e as reprovações diminuíram:

Quadro 2: Comparativo entre resultados dos alunos na disciplina (todos semestres).

| | Sem MA | Com MA | | Sem MA | Com MA |
|-------|--------|--------|-------|--------|--------|
| AP | 23,79 | 29,67 | AP | 66,3% | 85,2% |
| RN | 5,36 | 1,50 | RN | 14,9% | 4,3% |
| RF | 6,71 | 3,67 | RF | 18,7% | 10,5% |
| Total | 35,86 | 34,83 | Total | 1,00 | 1,00 |

Fonte: Autor, 2019.

Porém, matematicamente o quadro acima está desequilibrado, pois a coluna "Sem MA" representa quatorze (14) semestres e "Com MA" apenas seis (6), por isso o quadro 2 está mais equilibrado e mais efetivo, pois são seis (6) semestres de cada lado - 2015/2 a 2017/2 e 2018/1 a 2019/1. Mesmo com esta correção estatística, reforça-se a eficácia quantitativa do uso de MA.

Quadro 3: Comparativo entre resultados dos alunos na disciplina, proporcional entre semestres.

| | Sem MA | Com MA | | Sem MA | Com MA |
|-------|--------|--------|-------|--------|--------|
| AP | 24,17 | 29,67 | AP | 68,1% | 85,2% |
| RN | 7,00 | 1,50 | RN | 19,7% | 4,3% |
| RF | 4,33 | 3,67 | RF | 12,2% | 10,5% |
| Total | 35,50 | 34,83 | Total | 1,00 | 1,00 |

Fonte: Autor, 2019.

No aspecto qualitativo, os alunos apresentaram interesse em crescer e desenvolver áreas em que eles desconheciam sua carência [relação interpessoal, apresentação oral, marketing pessoal, comunicação]. De uma forma geral as MA foram bem aceitas pelos alunos, mas certa vez um aluno respondeu a avaliação final com o seguinte depoimento: disse que encontrava dificuldade em tarefas em grupo, pois era um aluno com uma faixa etária mais alta e não possuía uma turma definida, pois havia retornado para a Faculdade, depois de um tempo afastado. Também relatou que estava acostumado a não faltar às aulas e tirar todas as dúvidas com o professor, ou seja, ele se garantia nos resultados de avaliações apenas assistindo aulas, pois não tinha tempo extra aula para estudar. Ao final de seus comentários, este aluno sugeriu que o esquema de aula com MA deveria continuar, independentemente de sua observação, pois via o resultado muito positivo na turma.

Entendo que, em certas disciplinas, as metodologias ativas podem ser aplicadas de forma híbrida, ou seja, mantendo o ensino convencional, mas usando em certos momentos técnicas de apoio de MA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste cenário cada vez mais dinâmico, conclui-se que é preciso investir em novas formas de ensino, que atendam aos perfis de aprendizagem distintos trazidos pelos alunos da educação tecnológica, assim, o treinamento em metodologias ativas para os professores, o estreitamento de relações com empresas no mercado de trabalho e a reorganização constante dos currículos são essenciais ao desenvolvimento das experiências que se relatou brevemente.

Um caminho para superar os desafios da profissionalização é proporcionar a construção de novos conhecimentos a partir de experiências reais. As metodologias ativas se prestam ao propósito, sendo recurso didático útil, levando em consideração a diversidade e as especificidades do alunado e valorizando suas potencialidades.

A opção pela resolução de problemas foi pessoal, mas embasada nesta necessidade de contemplar situações profissionais realísticas. Os passos de planificação, alternativas de respostas e operacionalização das ações e soluções (SIMÃO, 2013) podem variar de acordo com as disciplinas e os próprios temas ou problemas investigados, podendo ser adaptados aos diferentes contextos e eixos tecnológicos presentes na educação tecnológica.

REFERÊNCIAS

FATEC. *Projeto Pedagógico de Curso: Análise e Desenvolvimento de Sistemas*. Disponível em: <http://fatecpiranga.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2015/02/Manual_Fatec_lpiranga.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019.

MASSON, T. J. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos. In: *Anais do XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE)*, Belém, PA, Brasil. 2012.

NETO, E. S. *Metodologias Ativas de Aprendizagem: tudo que você precisa saber*. 2018. Disponível em: <<https://fia.com.br/blog/metodologias-ativas-de-aprendizagem>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

SIMÃO, A. M. V. Ensinar para a aprendizagem escolar. In: VEIGA, F. H. (coord.). *Psicologia da educação: teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2013. p.495-542.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 46, n. 1, 2012.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DIGITAL: RESSIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM

Gisele Cristina Leite

giseleite@gmail.com

Professora PEB II de Inglês, na Prefeitura Municipal de Santos – NuED e Escola Estadual Azevedo Júnior - SEE, Santos-SP. Orientada por Jane Cardote.

Resumo: O presente trabalho, embasado em relato de experiência, tem por objetivo apresentar diferentes propostas de ensino para Educação de Jovens e Adultos (EJA), associando tecnologia e conhecimento, através de uma plataforma digital e suas potencialidades pedagógicas, visando maior interesse e participação efetiva dos alunos. A área tecnológica vem crescendo muito ao longo dos anos e escola, no entanto, não pode ficar fora deste contexto, necessita apropriar-se também do uso das tecnologias como um instrumento de difusão e propagação da educação.

Palavras-Chave: EJA 1. Digital 2. AVA 3. Tecnologia 4. Ensino 5.

Abstract: *The present article, based on experience report, aims to present different teaching proposals for EJA, associating technology and knowledge, through a digital platform and its pedagogical potential, aiming at greater interest and effective participation of students. The technological area has been growing a lot over the years and school, however, can not be out of this context, it also needs to appropriate the use of technologies as an instrument of diffusion and propagation of education.*

Keywords: EJA. Digital. AVA. Technology. Teaching.

INTRODUÇÃO

Com este artigo pretende-se apontar uma nova metodologia de ensino, utilizando uma plataforma digital para contribuir com o processo de aprendizagem e construção do conhecimento como um todo, principalmente para os jovens e adultos, que já convivem com as mudanças ocorridas na sociedade devido ao avanço tecnológico, tanto no compartilhamento de informações nas mídias sociais quanto no mercado de trabalho, onde muitos necessitam utilizar recursos tecnológicos para executar suas atividades.

Por que não trazer estas experiências para sala de aula e até mesmo motivá-los a aprender mais? Para a escola, a principal preocupação é usar uma metodologia coerente, onde a prática pedagógica seja condizente com uma visão também contextualizada, fomentando o desenvolvimento de novas competências, promovendo assim, o conhecimento. KENSKI (2007) defende o uso de tecnologias como recurso pedagógico e afirma que desta forma o aluno conseguirá desenvolver suas competências de maneira mais dinâmica.

Abre oportunidades que permitem enriquecer o ambiente de aprendizagem e apresenta-se como um meio de pensar e ver o mundo, utilizando-se de uma nova sensibilidade, através da imagem eletrônica, que envolve um pensar dinâmico, onde tempo, velocidade e movimento passam a ser os novos aliados no processo de aprendizagem, permitindo a educadores e educandos desenvolver seu pensamento, de forma lógica e crítica, sua criatividade por intermédio do despertar da curiosidade, sua capacidade de observação, seu relacionamento com grupos de trabalho na elaboração de projetos, seu senso de responsabilidade e co-participação (KENSKI, 2007, p.45).

Assim, associar recursos modernos à uma boa prática pedagógica faz toda diferença.

Quando a metodologia sai do tradicional giz e lousa, a margem de interesse dos alunos aumenta, tornando aprendizagem mais significativa, ou seja, o que é aprendido permanece na memória durante anos e disponível para a facilitação de novas aprendizagens, pois o conteúdo assimilado dessa forma possui um alto poder de transferência, ou seja, ele possibilita ao aluno aplicá-lo quer no estudo de outros conceitos, quer na resolução de problemas (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980), contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo e suas relações como meio no qual encontra-se inserido.

Associar tecnologia, que já faz parte do cotidiano do indivíduo em tempo integral, à uma nova metodologia de ensino, ajudará no seu desenvolvimento pessoal, auxiliando no domínio de algumas ferramentas digitais, necessárias inclusive para que consiga se (re)colocar no mercado de trabalho.

O desafio para o aprendiz virtual, portanto, é desenvolver diferentes abordagens para o seu aprendizado – de maneira que ele se torne capaz de ‘aprender a aprender’ com diferentes

situações que enfrentará na vida, não apenas em uma instituição de ensino formal. O essencial, hoje, não é se encher de conhecimentos, mas sim a capacidade de pesquisar e avaliar fontes de informação, transformando-as em conhecimento. (MAIA e MATTAR, 2007, p.84).

A EJA Digital vem atender esta nova demanda, onde o objetivo não é focar apenas na transmissão de conteúdos, mas despertar a vontade de saber, associando suas experiências vividas à uma busca por novas oportunidades, dentro de um contexto real de aprendizagem, pois traz um enfoque dinâmico e embora digital, cheio de afetividade entre os envolvidos.

Através da utilização da plataforma digital, os alunos se apropriarão de ferramentas e recursos diversos, tornando-os mais familiarizados e aptos para aplicar tais competências em outros contextos de forma mais significativa. Para MORAN COSTAS (2013, p.21), a educação tem que ser contextualizada, próxima à realidade dos alunos. O foco deve ser em integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, tendo uma visão da totalidade. Assim, com uma metodologia que atenda os anseios de grande parte dos alunos, conseguiremos melhores resultados.

Este novo formato de aula traz um diferencial para o aluno, tanto na vida pessoal, quanto na voltada para o mercado de trabalho, pois conseguirá interpretar e aplicar o que aprendeu, tornando-se mais crítico e capaz de agir dentro deste novo universo.

Além disso, o aluno tem acesso a um material produzido especificamente para EJA, com atividades adequadas para desenvolver suas competências e possibilidade de interação presencial e virtual, para que não desistam dos estudos.

Segundo CODO & GAZZOTTI (1999), para que o trabalho seja efetivo e atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida. Só com muito incentivo e afetividade estes alunos conseguirão superar seus limites. Assim, dentro do processo pedagógico, é muito importante reconhecer as dificuldades enfrentadas por este público e reformular sua metodologia.

Para ARROYO (2007) a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo assim, associar a tecnologia à metodologia da EJA poderá trazer muitos benefícios a outras unidades escolares, assim como trouxe para os alunos da Prefeitura municipal de Santos.

O presente estudo apresentará três propostas de ensino digital, como parte do processo de ensino-aprendizagem, capazes de diminuir cada vez mais as barreiras para o acesso ao conhecimento.

A EJA DIGITAL COMO METODOLOGIA DE ENSINO

Em 2007, surge a primeira idealização do projeto EJA Digital na Prefeitura Municipal de Santos, devido a necessidade do ensino chegar às áreas de difícil acesso (Monte

Cabrão e Ilha Diana). Assim, criou-se um núcleo de professores produtores de material digital, que através plataforma Teleduc, mediavam as aulas.

Devido à grande demanda o projeto foi se ampliando. Sua regulamentação legal aconteceu apenas em 2015, já num novo formato, na plataforma Moodle, atendendo grande parte das escolas da rede municipal, que oferecia o curso EJA nos dois segmentos: regular e digital. Os alunos podiam fazer a opção de curso. No início, mais procurado pelos adolescentes, pela facilidade com os recursos, mas aos poucos, a EJA Digital superou a procura da EJA regular.

As aulas do projeto eram presenciais, acompanhadas por tutores, que auxiliavam os alunos na interpretação das tarefas e controle de frequência. Os temas e tarefas dessas aulas eram elaborados por um grupo de professores AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), selecionados por componentes curriculares, que produziam o material virtual disponibilizado através da plataforma Moodle. Este material ainda era adaptado com acessibilidade, pois havia polo com alunos com necessidades especiais, como o Lar de moças cegas, por exemplo.

Com aulas mais dinâmicas e a presença do tutor para orientá-los, os alunos sentem-se mais “acolhidos” em seu trajeto de aprendizagem. Os mais jovens, eram estimulados a realizarem as atividades no prazo, com responsabilidade, o que provavelmente não aconteceria se estivessem sozinhos num curso a distância, enquanto os mais idosos, que geralmente estão menos aptos aos avanços tecnológicos de comunicação, tinham o auxílio técnico, juntamente com a socialização tão importante para os alunos da EJA.

Desta forma, alunos, gestores, tutores e professores eram conduzidos na construção do conhecimento e no domínio da técnica da EAD (Educação Aberta e a Distância). Professores tutores e professores AVAs frequentavam reuniões semanais para exposição do material a ser utilizado durante aquela semana, estratégias de ensino dos diferentes componentes e principalmente, interação.

Os professores AVAs não eram apenas conteudistas. Tinham contato pessoal direto com seus alunos no processo de aprendizagem. Mediavam fórum, corrigiam as atividades e eram responsáveis pela avaliação. Além das atividades propostas online, os alunos realizavam uma avaliação bimestral presencial, acompanhados dos professores tutores e professores AVAs. Procedimento importante para que os alunos reconhecessem o seu professor como alguém preocupado com seu sucesso e não apenas uma “máquina virtual”.

Ao professor tutor, em sala de aula, cabia o papel de orientador/ mediador. Ele ajudava na organização e controle das atividades feitas e era o “elo” principal de todo o processo, pois estava na linha de frente com os alunos.

As escolas ainda contavam com o apoio do professor POIE (Professor orientador de informática educativa) que auxiliava no uso dos recursos tecnológicos.

Com a EJA digital, durante o período citado, foi possível verificar um saneamento quanto ao problema da indisciplina em sala de aula. Os alunos que não tinham muito sucesso no regular, acabavam se identificando com esta virtualidade, mais próxima da realidade deles. Jovens conectados, acostumados com o uso da tecnologia, viram um estudo mais interessante e desafiador através de aulas em ambiente virtual.

Outra característica relevante foi a união das faixas etárias. Geralmente a questão da idade tão conflitante nas salas de EJA, onde os mais jovens, afoitos, querem aulas mais dinâmicas e não tem muita paciência para esperar os mais velhos, na EJA Digital percebe-se um ambiente mais colaborativo em geral, onde os adolescentes auxiliam os mais velhos com a tecnologia e os mais velhos, por sua vez, com tanto conhecimento de vida que trazem. Uma troca significativa para os dois grupos, que buscam novas oportunidades ao terminarem seus estudos.

Apesar de ser um projeto inovador, a EJA Digital deixa de ser uma opção de modalidade de ensino em 2017, uma vez que os recursos tecnológicos oferecidos não eram suficientes em número e qualidade. A possibilidade de um curso a distância esbarra em ter internet acessível, manutenção dos equipamentos, configuração dos computadores, entre outras demandas. Nos anos finais do projeto, as aulas precisavam ser preparadas em formato digital e PDF, pois em muitas escolas, em que a internet se tornou deficitária, já não rodavam os vídeos e outros recursos da plataforma, perdendo-se assim, o seu objetivo principal: despertar o interesse para o aprendizado.

Para 2018, há uma reorganização na EJA Digital, que passa a ser um suporte pedagógico para os professores em sala.

A EJA DIGITAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Com o fim da modalidade totalmente digital, uma nova proposta faz com que todos alunos voltem para o ensino da EJA regular. Neste formato, os professores AVAs continuam produzindo material na plataforma Moodle para complementar as aulas.

As atividades são gamificadas, separadas por níveis de dificuldades, dando maior engajamento entre o aluno e o conteúdo, por apresentarem uma linguagem mais atrativa, os alunos sentem-se mais motivados para realizá-las.

Para as pesquisadoras FERREIRA e SILVA: “[A] integração de mídias, entrecruzamento de linguagens, hipertextualidade e interconectividade precisam ser elementos considerados, quando da elaboração de materiais didáticos para a web.” (FERREIRA; SILVA, 2014, p. 06).

Assim, para o acompanhamento dos alunos nestas atividades, houve uma substituição do professor-tutor, que ficava com os alunos em tempo integral, pelo professor “PATE” (Professor Articulador de Tecnologias Educacionais).

Os alunos eram convidados a participarem das pré-aulas, onde recebia o auxílio do professor PATE, para acessar o material “*reforce*”, que trazia atividades complementares ao conteúdo desenvolvido em sala, jogos e até mesmo atividades voltadas para

“Educação do Trabalho”, como escrever currículos, montar planilhas ou utilizar outros recursos tecnológicos tão importantes para o dia a dia deste público.

Os professores PATEs ainda acompanhavam os professores titulares da sala quando solicitado, para dar suporte técnico e auxiliar os alunos na navegação da plataforma.

O conteúdo de “*reforce*” podia utilizado na falta de professor, onde os alunos eram encaminhados para sala de informática, auxiliados pelo professor PATE responsável, para pesquisas, navegação e conhecimentos gerais.

Este projeto ficou vigente por 2 anos apenas.

A EJA DIGITAL EAD EM ALGUNS COMPONENTES

Segundo KLERING e SCHRÖEDER (2011), com o aumento das opções de tecnologias na internet, aumenta também o interesse em utilizá-las com o intuito de melhorar a educação, seja na modalidade presencial, seja na modalidade a distância (EAD). Cabe à escola utilizar esta abertura e transformar em uma oportunidade de aprendizagem.

Com o novo Currículo Paulista e as novas metas da BNCC, a tecnologia deve estar integrada à formação cultural do aluno. Pensando que há algumas disciplinas como parte diversificada, a proposta da EJA como ensino híbrido vem ao encontro da dificuldade de encaixar todas as matérias na grade horária e ainda apresentar um material EAD com recursos visuais mais interessantes para os alunos.

Assim, fica a critério da escola selecionar matérias como Arte, Inglês e Educação Física na versão Ead, onde os alunos poderão realizar as atividades em casa, com recursos próprios, ou acessar o material da própria escola.

Cabe ao professor orientar e estimular o aluno a participar das aulas Ead, pois o ensino a distância exige compromisso e comprometimento por todos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade na Educação de Jovens e Adultos exige iniciativas de escolas inovadoras, com metodologias facilitadoras e aprendizagem mais significativa. Assim, não basta apenas transferir conhecimento, mas conhecer cada aluno, levando em conta suas histórias, seus saberes na construção de sua trajetória pessoal/profissional. Cada experiência vivida, contribuirá com determinada intensidade na aprendizagem. Por isso é tão importante a valorização do contexto social e emocional na sua formação.

Pensando nesta adequação de perfil da EJA e metodologia, tais propostas de mudanças vêm sendo sugeridas na forma de ensinar e aprender, envolvendo um contexto relacionado às tecnologias e promovendo ambientes que favoreçam a motivação e interesse pela aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Leôncio (org.) Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- AUSUBEL, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, H. (1980). Psicologia Educacional. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda.
- BEHRENS, M. A. (Org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed. Campinas: Papirus editora, 2013, p. 11-65.
- CODO, W. & GAZZOTTI, A. A. (1999) Trabalho e afetividade, em Codo, W. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Editora Vozes/Brasília CNTE e Brasília LPT.
- FERREIRA, R. B.A; SILVA, I. M. M. Didática no contexto da educação a distância: quais os desafios? Disponível em: Acesso em: 24 abr. 2015.
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.
- KLERING, L. R.; SCHRÖEDER, C. S. Desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem à luz do enfoque sistêmico. Tecnologias de Administração e Contabilidade, v. 1, n. 2, p. 42-54, 2011.
- MAIA, C. ABC da EJAEd. A educação à distância hoje. I. ed – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. Et: I. MATTAR, J. II. Título. 1. Educação a distância 2. Educação a distância – Brasil 3. Tecnologia Educacional.
- MORAN COSTAS, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN COSTAS, J. M.; MASETTO, M. T.; DOSSIÊ II. Arizona/EUA. jun.2014, v. 22, nº 58, p.1-19

ESTRATÉGIAS DE ENSINO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SÉCULO XXI

Gleice Avelar de Souza Silva

gleiceavelar80@gmail.com

Professora na Fatec Santana de Paranaíba e Etec Gildo Marçal Bezerra Brandão, Centro Paula Souza. Orientada por Juliana Nazaré Alves Souza. Especialização em Finanças pela Universidade Mackenzie e Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa pela Uninter.

Resumo: Estamos diante de uma nova revolução industrial e a formação profissional deve preparar as pessoas com competências básicas para que sejam capazes de se inserir e se adaptar neste novo cenário. Estas mudanças interferem no modo de como processam o conhecimento e suas necessidades, influenciando também o processo de ensino e aprendizagem, que precisa ser adaptado à nova realidade, com estratégias que possibilitem seu desenvolvimento. Este artigo tem por objetivo identificar estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento de competências socioemocionais para a formação do profissional do século XXI. A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica de diversos autores em livros, artigos científicos e legislação, tendo como base a formação profissional no ensino médio técnico profissionalizante e superior tecnológico. Como resultado das análises realizadas sobre o novo perfil profissional desejado pelo mercado, o conceito de competência, o aprofundamento sobre competências socioemocionais e estratégias de ensino de aprendizagem ativa, à análise permitiu concluir que o desenvolvimento de competências socioemocionais é um fator fundamental para que o aluno em formação profissional possa se inserir, obter sucesso e garantir sua continuidade no mercado de trabalho e que as metodologias ativas são estratégias de ensino que contribuem para o desenvolvimento destas competências.

Palavras-chave: Desenvolvimento de competências. Competências socioemocionais. Aprendizagem ativa. Metodologias ativas.

Abstract: *We are facing a new industrial revolution, vocational training must prepare people with basic skills to be able to fit and adapt in this new scenario, these changes interfere with the way they process knowledge and their needs, also influencing the process of teaching and learning, which needs to be adapted to the new reality, with strategies that enable its development. This article aims to identify teaching strategies that promote the development of socio-emotional skills for the education of 21st century professionals. The methodology used was bibliographic review of several authors in books, scientific articles and legislation, based on vocational training in vocational high school and technological higher education. As a result of the analyzes performed on the new professional profile desired by the market, the concept of competence, the deepening of socio-emotional competences and active learning teaching strategies, the analysis allowed us to conclude that the development of social-emotional competences is a fundamental factor for the student. in vocational training can be inserted, succeed and ensure its continuity in the labor market and that active methodologies are teaching strategies that contribute to the development of these skills.*

Keywords: *Skills development. Socio-emotional skills. Active learning. Active methodologies.*

INTRODUÇÃO

No atual contexto passamos pela chamada nova economia ou a chamada Quarta Revolução Industrial, que está impulsionando a utilização de tecnologias inovadoras que terão a capacidade de substituir o trabalho humano em grande parte de suas atividades, o que não é novo, pois nas revoluções industriais anteriores o mesmo aconteceu, porém é esperado um impacto ainda mais significativo nesta nova revolução, mudando bruscamente o mercado de trabalho e suas atividades em geral.

Como toda revolução, conseqüentemente promove mudanças significativas no comportamento das pessoas, nas atividades econômicas, mercado de trabalho, na educação e até mesmo na visão de mundo e da sociedade, é importante entender que estes impactos já estão modificando as formas de atuação profissional dos jovens e adultos que são e serão formados. Surge desta forma o questionamento sobre qual deve ser o novo perfil deste profissional, o que será necessário para que possa sobreviver neste novo mercado e quais as competências são importantes e deverão ser desenvolvidas para que ele possa lidar e estar preparado para este cenário de mudança.

A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. (MORAN, 2015, p.15).

Frente a este novo cenário, pode-se observar a importância da preparação do aluno de forma integral, e do desenvolvimento de competências que este necessita para enfrentar os desafios do século XXI, a educação busca se adaptar e atualizar, para preparar seus alunos, onde a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica que as decisões pedagógicas devem ser orientadas para o desenvolvimento de competências, indicando o que os alunos devem “saber”: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, e o que devem “saber fazer”, considerando a mobilização destes para a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017).

Segundo Moran (2015) ainda não estamos preparados para o mundo atual, que exige pessoas e profissionais que sejam capazes de enfrentar escolhas complexas, situações diversas, com capacidade de empreender, de criar e de conviver em cenários em rápida transformação.

Para uma aprendizagem mais profunda, se faz necessário espaços de prática frequentes, “o aprender fazendo”, e de ambientes ricos em oportunidades, para isso é importante o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios

dos estudantes para sustenta-los, conforme defendem Bacich e Moran (2018). Para os autores “[...] é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos”. (BACICH;MORAN,2018, p.2).

A aprendizagem ativa, de acordo com Bacich e Moran (2018) possibilita o aumento da flexibilidade cognitiva, ou seja, a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais e de adaptação em situações inesperadas, superando modelos rígidos e menos eficientes.

As metodologias ativas são consideradas estratégias de ensino que estão centradas na efetiva participação dos alunos no processo de aprendizagem, de uma forma flexível, interligada e híbrida conforme destaca Bacich e Moran (2018). Os autores ressaltam que as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, em seu envolvimento direto, reflexivo e participativo em todo processo, através da experimentação, criação e desenho.

Garofalo (2018), afirma que o principal objetivo das metodologias ativas é de incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais, no centro do processo de aprendizagem, sendo responsável pela construção do conhecimento.

O objetivo desta pesquisa foi identificar estratégias de ensino na promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais para a formação do profissional do século XXI. Desta forma pretende-se apresentar ao longo do artigo, o conceito e a relevância das competências socioemocionais na formação profissional de jovens e adultos e quais estratégias de ensino contribuem para o seu desenvolvimento.

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Indicadores apresentam tendências de redução dos empregos formais substituídos por tecnologia, como máquinas e robôs, a chamada revolução digital, onde grande parte das profissões que existirão nos próximos anos, nem ao mesmo se sabe quais serão. Prim (apud ABRIL BRANDED CONTENT, 2017, p. 01) destaca que conforme estudos do Fórum Econômico Mundial, 65% das profissões do futuro ainda nem foram inventadas, ressalta que não deve haver uma preocupação com quais serão as graduações mais importantes e sim quais as habilidades serão exigidas, que precisam ser desenvolvidas.

Um novo questionamento surge na área da formação profissional, que é como poderá desenvolver este profissional se não se sabe ao certo qual a função ou profissão que ele poderá exercer. Diante desta questão (RONCATI apud ABRIL BRANDED CONTENT, 2017, p. 01) explica que uma das tendências é que os profissionais deixem de exercer funções repetitivas, para ele quanto mais operacional for a função, maior será a chance de ser automatizada, o que não significa que serão eliminados, mas se concentrarão em funções estratégicas, como por exemplo o controle de projetos.

Moran (2015, p.16), afirma que a “[...] a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem de forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora”. Perrenoud (2002) complementa afirmando que as competências básicas a serem desenvolvidas neste profissional, dizem respeito à formação pessoal, às suas capacidades pessoais que transcendem os conteúdos estudados e que sobrevivem às transformações cada vez mais rápidas nos cenários dos equipamentos e da produção material.

Perrenoud (1999, p.7), define competência como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por resolução de problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completa-los. (PERRENOUD, 2000).

O profissional do futuro deverá desenvolver um perfil analítico e multidisciplinar, para Prim (apud ABRIL BRANDED CONTENT, 2017, p. 02) não poderá ser apenas excelente em sua área de formação, mas também ter conhecimentos em outras áreas como administração, empreendedorismo e ser uma pessoa com senso crítico, que saiba dialogar e pensar em soluções criativas, pois a quantidade de dados irá aumentar com as novas tecnologias, desta forma este profissional deverá além de entender os dados, entender o que significam, como podem ser usados no planejamento e como deve ser feita sua comunicação.

A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes. (BACICH; MORAN, 2018, p. 03).

De acordo com Roncati (apud ABRIL BRANDED CONTENT, 2017, p. 01), nesse mercado, cabe ao profissional saber se comunicar, conviver com as diferenças e também ter um bom relacionamento com os seus colegas, características que são cada vez mais valorizadas em ambientes digitalizados.

A partir destas constatações as atenções são voltadas para a discussão sobre quais são as principais competências a serem desenvolvidas que irão proporcionar para este profissional em formação um maior nível de empregabilidade, inserção e adaptação para que possa atuar neste novo mercado de trabalho?

Através de pesquisas, diversos autores têm reconhecido que “[...] as competências socioemocionais tem se figurado entre as capacidades mais importantes a serem desenvolvidas no século XXI” conforme Silva Junior (2018, p. 14), ainda segundo o autor, estudos tem evidenciado que as competências socioemocionais estão associadas a resultados positivos e de sucesso, não somente no âmbito profissional, da educação e pessoal, mas para a vida.

Segundo Santos (2014), o Relatório Delors (UNESCO, 1996) marca o início desta mudança educacional, pois recomenda que o sistema de ensino tenha quatro pilares principais como fundamento: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Ser e Aprender a Conviver. O autor destaca que a partir desta publicação, surgiram os questionamentos sobre quais seriam as principais competências que deveriam ser desenvolvidas para se alcançar estes quatro pilares.

Como definição de competências socioemocionais, também conhecidas como habilidades não cognitivas, Silva Junior (2018, p. 01) afirma que elas são “[...] traços relacionados a motivação, disciplina, criatividade, resiliência e autoestima”. O autor destaca que estudos mostram que o desenvolvimento destas habilidades é possível mesmo após a primeira infância, fator importante a ser considerado para a educação de jovens e adultos, ou seja, são habilidades que podem ser aprendidas e ensinadas, para isto devem ser desenvolvidas no ensino de forma intencional.

Silva Junior (2018), identifica como o principal modelo e mais utilizado na literatura de classificação das competências socioemocionais, o modelo *Big Five*, desenvolvido por diversos autores, este modelo descreve os atributos de personalidade através de cinco principais fatores, onde cada um deles representa uma dimensão da personalidade. São eles: Abertura a novas experiências: como propensão a aceitar novas experiências estéticas, culturais ou intelectuais); Conscienciosidade: como propensão a ser organizado, responsável e esforçado; Extroversão: como direcionamento de interesses e energia em direção ao mundo externo de pessoas e coisas, ao invés do mundo interno de experiências subjetivas; Amabilidade: como propensão a agir de modo cooperativo e não egoísta e por fim a Estabilidade Emocional: como propensão ao desequilíbrio psicológico e consistência de reações emocionais.

Segundo Santos (2014), além do modelo *Big Five*, existem outras teorias de personalidade que se assemelham a este, onde essencialmente buscam formar outras formas alternativas para nomear os domínios de atributos de personalidade. Enquanto Silva Junior (2018) destaca que existe um sexto atributo relacionado à autoestima, que deve ser considerado além dos *Big Five*.

Gondim, Moraise Brantes (2014), defende que o domínio de competências socioemocionais tem papel relevante no desenvolvimento de competências para o trabalho, para o autor elas não são inatas, mas são capacidades que podem ser adquiridas ao longo do processo de socialização educacional e profissional, onde a aprendizagem ocupa um papel importante neste processo, acredita que as competências socioemocionais podem auxiliar no desenvolvimento de competências profissionais ao favorecer a autoconfiança e criando um ambiente de trabalho favorável a aprendizagem contínua.

Estudos mostram, de acordo com Silva Junior (2018), que dos seis atributos, Conscienciosidade é considerado como o mais importante, pois se destaca em relação a resultados positivos associados a medidas de sucesso. O autor ressalta que os indivíduos com este atributo têm como característica, ser eficiente, organizado, a autonomia, disciplina, não ser impulsivo e ser orientado para seus objetivos, observa também que o estudo e o trabalho são atividades que envolvem características deste atributo, como disciplina, esforço e responsabilidade, o que o torna um atributo valorizado para o alcance de resultados tanto no meio acadêmico quanto no mercado de trabalho.

Apartir das discussões sobre o papel e a importância das competências socioemocionais, como as escolas poderiam promover o desenvolvimento de competências socioemocionais com apoio de métodos específicos, Moran (2015), afirma que se os desafios forem bem planejados contribuirão para mobilizar as competências desejadas, sendo elas, intelectuais, pessoais, emocionais e comunicacionais, o autor complementa ressaltando que estes desafios devem exigir que o indivíduo pesquise, avalie situações, pontos de vista diferentes, faça escolhas, assuma riscos, aprenda pela descoberta e caminhe do simples para o complexo.

Para Moran (2015) as metodologias precisam acompanhar os objetivos esperados, se o objetivo é que os alunos sejam proativos, é preciso adotar metodologias em que se envolvam em atividades mais complexas, onde tenham que tomar decisões e avaliar resultados, apoiados em materiais relevantes, se o objetivo é que sejam mais criativos, precisarão experimentar diversas possibilidades para mostrar sua iniciativa.

As metodologias ativas apresentam segundo Moran (2015), alguns componentes como fundamentais para o sucesso da aprendizagem, como a criação de desafios, jogos, atividades que realmente tragam as competências necessárias para cada etapa, que solicitem informações pertinentes, oferecendo informações estimulantes, combinando percursos pessoais com a participação significativa em grupos, que favoreça cada aluno ao mesmo tempo que aprende com a interação, utilizando as tecnologias adequadas.

A formação escolar deve prover as pessoas de competências básicas, como capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações; a capacidade de mobilização de esquemas de ação progressivamente mais complexos e significativos do mais diferentes contextos; a construção de mapas de relevância das informações disponíveis, tendo em vista a tomada de decisões, a solução de problemas ou o alcance de objetivos previamente traçados; a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe e, sobretudo, a capacidade de projetar o novo, de criar em um cenário de problemas, valores e circunstâncias no qual somos lançados e no qual devemos agir solidariamente. (PERRENOUD, 2002, p. 151).

É importante destacar segundo Moran (2015), que através das metodologias ativas, o aprendizado se dá a partir de problemas reais, que serão os mesmos que os alunos vivenciarão em sua vida profissional, mas de forma antecipada durante o curso.

Segundo Santos (2014), o bom desenvolvimento destas competências em um indivíduo é importante em todas profissões, contribuem no mercado de trabalho com melhores salários e menor período de desemprego, é um diferencial conforme diminui a complexidade das tarefas exigidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu concluir que o desenvolvimento de competências socioemocionais são um fator primordial na formação do novo perfil profissional do século XXI, pois através da pesquisa foi possível identificar a relevância das habilidades comportamentais como diferencial, para a inserção deste profissional no mercado de trabalho, seu desempenho, melhores níveis de salário e sobrevivência nesta nova realidade, onde o diferencial deste profissional são os aspectos genuinamente humanos que nos fazem superar a automatização. Onde a escola, no caso do presente estudo, de formação profissional, desempenha um importante papel na promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais através da utilização de estratégias de ensino de metodologias ativas, pois estas possibilitam utilizar diferentes estratégias, através de desafios, atividades, jogos, de forma eficiente que estimulam o desenvolvimento de habilidades demandas pelo mercado de trabalho, como flexibilidade, resolução de problemas, criatividade, pensamento crítico, proatividade, empatia, tomada de decisão, entre outras, pois contribuem para mobilização das competências desejadas.

REFERÊNCIAS

- ABRIL BRANDED CONTENT. Como será o profissional do futuro? Exame, 04 ago. 2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/carreira/como-sera-o-profissional-do-futuro/>. Acesso em: 11 jul. 2019.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.
- BRASIL. Base Nacional Comum. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 21 jun. 2019.
- DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1996.
- GAROFALO, Débora. Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado. Nova Escola, 25 jun. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado>. Acesso em: 22 maio 2019.
- GONDIM, Sônia M. G.; MORAIS, Franciane Andrade; BRANTES, Carolina dos A. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, v. 14, n. 4, p. 394-406, out. dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006. Acesso em: 27 jul. 2019.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG Foca, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas)

PERRENOUD, Phillippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Phillippe. "Construindo competências". Revista Nova Escola, São Paulo, ed.135, p.19-31, 2000. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 27 jul. 2019.

PERRENOUD, Phillippe. As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, D. D. A Importância socioeconômica das características de personalidade. São Paulo: Instituto Personalidade. Relatório de Resultados, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SILVA JUNIOR, Walcir S. da. Competências socioemocionais e um novo paradigma para inteligência. Revista FESPPR Publica, Curitiba, PR, v. 2, n. 3, 2018. Disponível em: <http://publica.fesppr.br/index.php/publica/article/view/126>. Acesso em: 02 ago. 2019.

AVALIAÇÃO NA EJA: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Henrique Vinicius Alves dos Santos

henriquevinicius21@gmail.com

Prof. da E.E de Três Barras, Miracaru e E.E. de Biguá. Orientado por Juliana Nazaré Alves Souza.

Resumo: Os métodos avaliativos vêm sofrendo mutações necessárias, para que os alunos possam obter novos meios de aprendizagens e a certificação correspondente, mediante diferentes trajetórias formativas. Nesse sentido, entende-se que ao utilizar a avaliação adequada, pode-se perceber em cada aluno a evolução na sua aprendizagem, na sua forma de socializar e para oferecer oportunidades de evolução exitosa dos alunos. Este artigo teve como objetivo identificar qual a metodologia que os educadores estão utilizando na avaliação da aprendizagem do aluno de cursos de Educação de Jovens e Adultos, EJA. A metodologia utilizada foi uma análise da literatura acadêmica atual sobre avaliação de aprendizagem na EJA, bem como a aplicação de um questionário de 4 perguntas abertas e 4 fechadas sobre Avaliação na EJA com os educadores da Escola Estadual Poeta Domingos Bauer Leite, situada no município de Miracatu/SP. Como resultado das análises realizadas e, além do aprofundamento dos conhecimentos sobre avaliação na EJA, a pesquisa mostra que quem busca a EJA almeja melhorias na formação, posicionamento social e empregatício. É importante repensarmos nos métodos de avaliação para o alcance da aprendizagem para a EJA, visto que 100% dos professores entrevistados mostraram que a implantação da metodologia contemporânea ainda é confusa e continuam se espelhando em métodos tradicionais de ensino. A análise permitiu concluir que é preciso um olhar especial aos educadores para que eles tenham possibilidades de apresentar para o aluno novas formas de aprendizado, onde a avaliação seja realizada como um todo e não apenas visando a compreensão do conteúdo aplicado.

Palavras-Chave: Avaliação; EJA; Aprendizagem; Metodologia.

Abstract: *Assessment methods have been undergoing necessary mutations, so that students can obtain new means of learning and the corresponding certification, through different formative paths. In this sense, it is understood that by using the appropriate assessment, one can perceive in each student the evolution in their learning, their way of socializing and to offer opportunities for successful evolution of the students. This article aimed to identify the methodology that educators are using in the assessment of EJA student learning. The methodology used was an analysis of the current academic literature on learning assessment in EJA, as well as the application of a questionnaire of 4 open and 4 closed questions about evaluation in EJA with the educators of Poet Domingos Bauer Leite State School, which counts on the School. Youth and Adults (EJA), located in the municipality of Miracatu / SP. As a result of the analyzes carried out and, in addition to the deepening of knowledge about evaluation in the EJA, the research shows that those who seek the EJA aims for improvements in training, social positioning and employment. It is important to rethink assessment methods for achieving learning for EJA, as 100% of teachers interviewed showed that the implementation of contemporary methodology is still confusing and continue to mirror traditional teaching methods. The analysis allowed us to conclude that it is necessary to have a special look at the educator so that they have the possibility of presenting to the student new ways of learning where the evaluation is performed as a whole and not just the comprehension of the applied content.*

Keywords: *Evaluation; EJA; Learning; Methodology.*

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma forma básica de ensino da educação fundamental e médio, e no Brasil, é uma modalidade amparada pela LDB/ 9394/96-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e se destina aqueles cujas especificidades não são atendidas pelo ensino regular comum, devido a circunstâncias que provocaram rompimento no percurso da escolarização desses alunos (DORNELES *et al*, 2012, p.245).

O que se observa no perfil dos alunos da EJA é a desistência, o afastamento da escola que ocorre em sua maioria pela necessidade da subsistência familiar. Analisando a resposta ao questionário apresentado, nota-se que o retorno aos estudos após atingir a vida adulta, ainda é visto como um desafio, observando-se a sua dificuldade de compreender os conteúdos e o cansaço da dupla jornada de trabalho.

Nesse sentido, entende-se que o desenvolvimento de aprendizagem desses alunos precisa de maior atenção, apresentando uma aula dinâmica, utilizando-se de métodos de avaliação adequada, respeitando que cada aluno apresenta um nível de evolução na sua aprendizagem, diferenciado dos demais. Acompanhando essa sequência de análise, questiona-se o quanto que os educadores estão preparados para aplicar métodos de ensino que motivem alunos, que acreditam ser limitados em sua aprendizagem devido ao tempo no afastamento da sala de aula.

Pela dimensão do problema, o objetivo desse artigo foi identificar qual a metodologia que os educadores estão utilizando na avaliação da aprendizagem do aluno da EJA.

A importância de repensarmos a metodologia que os educadores estão empregando na avaliação da aprendizagem do aluno da EJA se faz necessária a fim de investigar como o educador emprega o ensino em salas com faixas etárias diferenciadas, e se compreende que é possível unir as metodologias tradicionais de avaliação aos novos meios contemporâneos. Como atualmente os educadores se preparam para proporcionar condições aos estudantes para que ampliem a capacidade da leitura, escrita e recuperação da autoestima, bem como para avaliar o do perfil do aluno, e analisar quais os motivos que levam os mesmos a abandonarem seus estudos e o que os motiva a retomar seus estudos com o apoio da EJA, estes foram alguns dos questionamentos e reflexões realizados na pesquisa desse artigo.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma forma básica de ensino da educação fundamental e médio, atendendo aqueles cujas especificidades não são atendidas pelo ensino regular comum, devido a circunstâncias que provocaram rompimento no percurso da escolarização desses alunos. Esses estudantes são bastante diversificados e singulares, sendo uma modalidade embasada nos princípios propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica (NEGREIROS, 2017, p.1).

Em 2006, o presidente em exercício sancionou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), e com a regulamentação do mesmo, pela Lei nº. 11.492/07, os alunos da EJA passaram a ser inclusos para a distribuição dos recursos financeiros destinados à educação (GALVÃO, 2017, p.16).

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

O educador quando evoca no aluno empatia, recebe do mesmo, afetividade e retorno quanto a sua dedicação no processo de aprendizagem. Segundo Piaget (1896 – 1980 *apud* Magalhães 2013, p.16) é o agente motivador da atividade cognitiva. “A afetividade é quase como uma energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações”.

É preciso estar ciente que a aprendizagem tradicional precisa ser atualizada, ou pelo menos mesclada as metodologias inovadoras de aprendizagem, apresentando mudanças em seu fazer pedagógico para atender a essas peculiaridades e, uma delas, é compreender o processo de aprendizagem desses educandos. DORNELES *et al* (2012, p. 246). Paulo Freire ofereceu a possibilidade de alfabetizar com aquilo que nos rodeia, a escola precisa ensinar o aluno a “ler o mundo”. PAULO FREIRE, 1987, *apud* NASCIMENTO (2013, p.22).

Embora o aluno da EJA esteja privado dos conhecimentos que irá adquirir, ele não está privado de sua própria consciência, de seus valores, bem como da capacidade de julgamento tanto de si mesmo quanto do professor que lhe dará a instrução. Educar vai além de transmitir conhecimentos científicos, filosóficos, linguísticos ou artísticos, mas envolve transmitir disciplina e estimular o anseio verdadeiro pelo estudo (CRUZ, 2019, p. 3).

Na educação de jovens e adultos o educador deve conhecer bem o estudante a fim de desenvolver uma prática que responda às necessidades de cada um, onde os erros sejam explicados e possibilitem intervenções no processo como um todo, garantido o sucesso através de uma avaliação que tenha esse caráter também formativo (GOMES, 2008).

O RETORNO AOS ESTUDOS DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

A necessidade da subsistência familiar é um dos grandes motivos do afastamento da escola. Essa necessidade precoce de emprego tende a influenciar na manutenção do ciclo intergeracional de pobreza e na dificuldade de aprendizagem, tendo em vista que o trabalho provoca afastamento e retorno pela constatação de que, com a baixa escolaridade, terão dificuldades em conseguir melhores posições profissionais. CARVALHO, LOGES & SENKEVICS (2016), *apud* NEGREIROS *et al* (2017, p.8).

O estudante da EJA não deve ser estigmatizado como alguém que nada sabe e o educador não pode se comportar como o único portador do saber. Esse retorno acontece seguido de experiências e conhecimentos adquiridos em outros espaços educadores. GOMES (2008).

MÉTODOS AVALIATIVOS

Toda pessoa é provida de sua própria experiência sendo, portanto, capaz não apenas de desenvolver atividades que lhe sejam propostas como de tomar as próprias decisões, de pensar por si mesmo e se refazer como um ser ético (FREIRE, 2008, apud CRUZ, 2019, p.3).

Os estudos contemporâneos, [...] em relação à avaliação da aprendizagem apontam novos rumos teóricos, tendo [...] o papel interativo do avaliador no processo, influenciando e sofrendo influências do contexto avaliativo. Dessa forma, o educador passa a ter grande responsabilidade, com objeto da avaliação e com sua a sua própria aprendizagem do processo de avaliar (HOFFMANN, 2001, p.16, apud RODRIGUES & MOURA, 2017, p.33)

O educador precisa estar preparado para assumir um papel de avaliador que busca a autonomia do aluno e menos autoritarismo:

A avaliação da aprendizagem na educação básica, e especialmente na educação de jovens e adultos, conforme Luckesi (2007), “não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz”. LUCKESI, (2007, apud GOMES, 2008).

As atividades de avaliação devem ser construídas [...] a serviço da aprendizagem e para oferecer oportunidades de evolução exitosa dos alunos. É preciso esclarecer os novos métodos avaliativos para os agentes educativos, [...] de forma a cultivar nos mesmos outras formas de aplicar e de compreender uma avaliação (RODRIGUES & MOURA, 2017, p. 33).

Para Bordim (2014, p. 14), [...] a avaliação deve estar a serviço da construção do conhecimento:

[...] tanto os “erros” dos alunos como as dúvidas dos professores em interpretá-los, retornarão à sala de aula para serem discutidos por todos, elementos importantes e positivos na continuidade das ações desenvolvidas, de outras tarefas propostas. Nesse sentido, o momento da correção passa a existir como um momento de reflexão sobre as hipóteses que vierem sendo construídas pelo aluno e não para considerá-las como definitivamente certas e erradas. HOFFMANN (1993, p. 65 apud BORDIM, 2014, p.14):

De acordo com Bordim (2014, p. 13), ao atribuir uma nota ou menção no final de um período, deve-se levar mais em conta o que o aluno fez durante todo o curso do que o resultado obtido em provas. A avaliação é um instrumento de auxílio, que visa apontar caminhos de melhoramento para alunos e apresentar perspectivas quanto ao processo didático-pedagógico utilizado pelo professor (CRUZ, 2019, p.3).

METODOLOGIA

Foi realizada uma análise da literatura acadêmica atual sobre avaliação de aprendizagem na EJA, bem como a aplicação de um questionário de quatro perguntas abertas e quatro fechadas sobre esse mesmo propósito.

As perguntas foram elaboradas a partir do objetivo geral e específico, com o propósito de obter um norteammento a problemática que está relacionada a analisar como os educandos estão avaliando seus alunos da EJA. Foram oito questões onde as três primeiras estarão relacionadas ao perfil do aluno e as demais sobre as técnicas, critérios e métodos avaliativos do educador. O questionário foi dividido entre quatro questões de múltipla escolha e quatro descritivas. Para aplicar esse questionário, foram convidados 5 (cinco) educadores (4 professoras e 1 professor) da Escola Estadual Poeta Domingos Bauer Leite que conta com a Escola de Jovens e Adultos (EJA), situada na cidade de Miracatu/SP. A escola é classificada como pública e urbana e suas modalidades são: o ensino regular, ensino fundamental, ensino médio, EJA - fundamental e - ensino médio. Com a aplicação do questionário foi possível obter informações sobre o as dificuldades que os alunos apresentam na avaliação de aprendizagem, e o como os educadores estão aplicando essas avaliações, visto a mutação nos métodos avaliativos da atualidade.

A pesquisa realizou-se a partir de uma visita a escola, para a aplicação do questionário aos educadores para o levantamento dos dados. Esses foram analisados qualitativamente no tipo descritivo a partir do questionário aplicado.

A importância da revisão bibliográfica no contexto estudado leva à reflexão sobre a importância de ouvir o aluno e suas necessidade, em estar receptivo as adaptações no ensino, em não mecanizar o sistema curricular, mas utilizar-se do tradicional com melhoramentos contemporâneo e sobretudo, respeitar as limitações dos alunos que se apresentam fragilizados quanto a dar novamente andamento nos estudos, de forma tardia.

Esse apoio bibliográfico proporcionou a orientação de que podemos junto à nossa realidade, auxiliando-nos na compreensão das relações e formas de conduta com as quais convivemos e necessitamos analisar, repensar e transformar em busca da melhoria do processo ensino-aprendizagem resultante de nossas práticas.

RESULTADOS

Esta pesquisa proporcionou entendimento sobre como o educador está aplicando seus métodos de aprendizagem e avaliação junto aos alunos da EJA. Os dados foram coletados a partir do questionário elaborado com 4 (quatro) questões de múltipla escolha e 4 (quatro) dissertativa. Após a entrega dos questionários respondidos, os dados coletados foram analisados e interpretado como apresentado a seguir:

As maiores dificuldades apresentadas pelos alunos matriculados na EJA, segundo 4 (quatro) dos educadores, está vinculado ao cansaço da dupla jornada de trabalho; em relação a motivação desses alunos para retornar aos estudos e concluir o Ensino Médio, 3 (três) educadores apontaram a tentativa de melhoria de emprego, apenas 2 (dois) deles acreditam que seus alunos procuram o EJA para poder cursar o ensino superior, e 4 (quatro) acreditam que a busca pelo ensino médio é a maior motivação dos alunos da EJA.

Quanto ao comportamento dos alunos, no sentido da socialização, os educadores são unânimes - a atitude dos alunos, quando expostos a dificuldade do conteúdo apresentado, é de se unir de forma colaborativa;

Na última questão de múltipla escolha, a avaliação é aplicada por cada educador com algumas formas complementares como apoio. Em geral, todos optam pelo trabalho em grupo, quanto que apenas 4 (quatro), utilizam-se de provas convencionais; 3 (três) aplicam relatórios de forma variada, optam por 1 (uma) apresentação oral e roda de leitura, 1 (uma) avaliação de observação na produção das atividades, e 1 (um) exercícios complementares ou pesquisas.

Nas pesquisas descritivas, sobre o entendimento do processo de aprendizagem, cada educador deu seu parecer sobre seus meios e estratégias aplicadas em sala de aula. Sobre as dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem apresentou-se: a dificuldade de assimilar os novos conteúdos, devido a crença própria do aluno de sua falta de capacidade em aprender; dificuldade na adaptação da rotina e o tempo da execução das atividades;

Para auxiliar os alunos a superar suas dificuldades e limitações, as estratégias utilizadas pelos educadores são: a utilização de exemplos na lousa, aguardando o tempo de maturação do aluno ao conteúdo até alcançarem a autonomia de realizar o exercício independentemente; leitura, conversa, produção de texto, discussão oral e trabalho em grupo; aulas expositivas, visando a experiência de vida dos alunos e proporcionando conhecimento sobre os termos abordados; Jogos, atividades digitais, materiais impressos.

De acordo com o ritmo em que o aluno se encontra em relação ao grupo, o educador, aprofunda o conteúdo com aqueles que já adquiriram a aprendizagem, e cuida individualmente daqueles que carecem de atenção, mediando nas dificuldades apresentadas; outro meio é o trabalho em grupo, onde aqueles que concluíram a atividade se propõe a auxiliar aqueles que estão com maiores dificuldades, trabalhando assim, também a socialização entre eles e o compartilhamento de conhecimentos; além de atribuição de tarefas complementares, questões extras e pesquisa.

Uma questão que apresentou lacunas nos posicionamentos dos entrevistados foi em relação aos métodos avaliativos tradicionais e contemporâneos, como pode ser observado no Quadro 1 desse artigo.

Quadro 1 - Questão 5 - O que você acha do método avaliativo tradicional e as novas propostas da atualidade

| | |
|-------------------|---|
| Educador A | <i>“Os métodos tradicionais não verificam as habilidades e competências que cada aluno tem, ou precisa desempenhar, isso só pode ser verificado com um processo avaliativo mais atual”.</i> |
| Educador B | <i>“A utilização da tecnologia para diversificar e as tarefas em grupo”.</i> |
| Educador C | <i>“o método tradicional ainda é utilizado para algumas atividades, mas as novas propostas são mais interessantes, levando em conta que as dificuldades de cada um são bem diferentes”.</i> |
| Educador D | <i>“Toda forma de avaliação é válida. Devemos adequá-las aos nossos alunos visando seu melhor, seja na prova escrita ou na explanação feita pelo aluno”.</i> |
| Educador E | <i>“É uma forma de orientar o professor melhor com as dificuldades e buscar melhores caminhos para o aprendizado. No tradicional, acredito que somente o aluno é avaliado”.</i> |

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trouxe a confirmação da importância da empatia que o educador deve ter para com as limitações, erros e acertos do educando. Assim, além do educador conquistar a confiança do aluno, encontrará meios de interagir com novos processos de aprendizado do mesmo. Foi evidenciado que os métodos de avaliação tradicional devem ser reconfigurados mesclando-os ao contemporâneo, proporcionando assim ao aluno novos meios de aprendizagem dos conteúdos propostos, e principalmente dos métodos avaliativos.

Nesse sentido observou-se que essa transformação no aprendizado ainda não atingiu em 100% a metodologia que os educadores aplicam na escola, e em especial na EJA. Nota-se que de acordo com a última questão proposta (Quadro 1) do artigo, questão 5, as respostas se desviaram do propósito e o ponto de vista de cada um ficou aparentemente incompleto. Observou-se a necessidade da preparação contínua dos educadores sobre novos métodos, processos e ações para o alcance da aprendizagem. Para concluir, a EJA tem a função reparadora no sentido de devolver ao aluno a possibilidade da continuidade de seus estudos, que em algum momento da vida os foram impedidos de concluir em idade apropriada, e cabe ao educador zelar por esse retorno afim de suprir não apenas as expectativas desse aluno, mas de ofertar a ele uma metodologia humanitária, afetiva que possa preparar esse aluno a ter autonomia, senso crítico e socialização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDIM, S.H. Avaliação na EJA: possibilidades de novos instrumentos. 2014. Paraná, ISBN 978-85-8015-076-6. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_mat_artigo_solano_herberti_bordim.pdf> Acesso em: 06 jul. 2019.

CRUZ, A.C.S. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Reflexões na Avaliação EJA. Ano 04, Ed. 04, Vol. 03, pp. 81-99 Abril de 2019. ISSN: 2448-0959. Disponível em <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/reflexoes-na-avaliacao-eja?pdf=28883>> Acesso em 06 jul. 2019.

DORNELES, C.L.; CARDOSO, A.A.; CARVALHO, F.A.H.de. A educação de

jovens e adultos na perspectiva das neurociências. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 29, n. 89, p. 244-255, 2012. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 jul. 2019.

GALVÃO, M.J.M.N. Alfabetização de Jovens e Adultos: Um estudo na cidade de Caicó-RN. 2017. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2017. Disponível em <<http://monografias.ufrn.br/handle/123456789/5604>> Acesso em 30 mai 2019.

GOMES, H.L. Avaliação na educação EJA: Desafios e perspectivas para além da sala de aula. 2008. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/avaliacao-na-educacao-eja-desafios-e-perspectivas-para-alem-da-sala-de-aula/57211>> Acesso em: 06 jul. 2019.

MAGALHÃES, L.T. A importância da afetividade na educação medianeira.

2013. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4405/1/MD_EDUMTE_2014_2_55.pdf> Acesso em: 07 jul. 2019.

NASCIMENTO, S.M. do. Educação de jovens e adultos EJA, na visão de Paulo Freire. Paraná, 2013. Trabalho de conclusão de curso (Pós-graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) Pólo UAB do Município de Paranavaí-Paraná, 2013. Disponível em: < http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4489/1/MD_EDUMTE_2014_2_116.pdf> Acesso em: 07 jul. 2019.

NEGREIROS, F. et al. Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. *Psicol. Pesq.*, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 1- 2, jun. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472017000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 mai 2019. <http://dx.doi.org/10.24879/201700110010066>.

RODRIGUES, F.A.; MOURA, M. da G. C. Avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas na modalidade educação de jovens e adultos (EJA): Revendo mitos, ritos, realidades. *Debates em Educação*, Maceió, v. 9, n. 17, p. 29, abr. 2017. ISSN 2175-6600. Disponível em <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2064/2391>>. Acesso em 04 jun. 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2017v9n17p29>.

SANTOS, L.M.L.dos; LOPES, V.C. Pressupostos Históricos, Teóricos e Legais da EJA no Brasil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. pp 535-546, julho de 2017.

ISSN:2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/eja-no-brasil?pdf=9714>> Acesso em 07 jul. 2019.

APENDICE A.

QUESTIONÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS MATRICULADOS

1. Quais as maiores dificuldades apresentada pelos alunos matriculados na EJA, em relação a dar continuidade aos estudos?

- Necessidade em trabalhar para ajudar financeiramente a família;
- O cansaço da dupla jornada de trabalho – trabalha fora e cuidar dos afazeres domésticos;
- Dificuldade de compreender os conteúdos; Desânimo com os estudos;
- Acesso ruim à escola;
- Falta de apoio da família;
- Outros ____

2. Qual a maior motivação desses alunos para retornar aos estudos e concluir o Ensino Médio?

- Melhor emprego;
- Cursar ensino superior;
- Concluir o Ensino Médio;
- Ajudar os filhos nas tarefas escolares. Incentivo da família e amigos;
- Outros_____

3. Como é a socialização dos alunos em sala de aula, observando-se as diferenças entre faixas etárias?

- Demonstram vergonha e constrangimento;
- Apresentam irritabilidade pelas limitações alheias;
- Unem-se de forma colaborativa quando expostos a dificuldade do conteúdo apresentado;

() Outros_____]

4. Qual a forma de avaliação é utilizada? () Provas;

() Relatórios;

() Trabalhos em grupos;

() Outros_____

5 - Quais são as maiores dificuldades destes alunos no processo de aprendizagem?

6 - Quais estratégias você utiliza para ajudar os alunos a superar as dificuldades?

7 - O que você faz quando na turma os alunos não estão no mesmo ritmo?

8 - O que você acha do método avaliativo tradicional e as novas propostas da atualidade?

FERRAMENTAS NA TAREFA DE ORIENTAÇÃO DO DOCENTE PESQUISADOR PARA ESCRITA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

Jane Cardote

jane.cardote@gmail.com

Professora orientadora de TCCs no curso Ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos, São Paulo, Centro Paula Souza.

Resumo: Considerando que escrever um artigo é um conhecimento, seria preciso fazer este conhecimento ser produzido pelo cursista como resposta razoável a uma situação proposta e transformar essa resposta razoável em um fato cognitivo extraordinário, tornando esse cursista apto a escrever outros artigos ao longo da vida. Apresentado como uma narrativa da estratégia desenvolvida para a orientação do TCC de professores durante o Curso Ensino e Aprendizagem na EJA, este artigo visa maior qualidade na obtenção da resposta razoável ao conhecimento de escrever artigos científicos. Estratégia, pesquisa e atuação docente contaram com o apoio de ferramentas disponíveis no ciberespaço, como a plataforma moodle e formulários Google. As respostas de cada pergunta do formulário apenas precisavam ser encadeadas, formando um texto razoavelmente coerente. Esta transcrição de suas próprias respostas, com algum encadeamento entre as mesmas, era então enviada ao cursista para dela se apropriar e dar andamento. Aos poucos, o cursista vai percebendo que a retórica científica precisa da mobilização de aliados reconhecidos e respeitados na pesquisa em Educação. Como resultado, a maioria dos artigos elaborados se constituem em narrativas de experiências didáticas de professores, instrumentos originais, válidos e delimitados, autênticas contribuições para o avanço do conhecimento em EJA.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Orientação de TCC. Artigo científico. Estratégia didática.

Abstract: *Considering that writing an article is a knowledge, it would be necessary to make this knowledge produced by the student as a reasonable answer to a proposed situation and to turn this reasonable answer into an extraordinary cognitive fact, making this student able to write other articles throughout his life. Presented as a narrative of the strategy developed for the guidance of teachers' Completion of course work during the Teaching and Learning Course in EJA, this article aims at higher quality in obtaining the reasonable answer to the knowledge of writing scientific articles. Strategy, research and teaching were supported by tools available in cyberspace, such as Moodle and Google Forms. The answers to each question on the form just needed to be chained together, forming a reasonably coherent text. This transcript of his own answers, with some linkage between them, was then sent to the cursist to appropriate and make progress. Gradually, the student realizes that scientific rhetoric needs the mobilization of recognized and respected allies in education research. As a result, most of the articles are narratives of teaching experiences of teachers, valid and updated, delimited and relevant instruments, authentic contributions to the advancement of knowledge in Youth and Adult Education.*

Keywords: Youth and adult education. CBT guidance. Scientific article. Didactic strategy.

INTRODUÇÃO

A orientação de TCC tem a responsabilidade não somente de orientar, mas de estimular e acompanhar o aluno durante as atividades necessárias para seu TCC. Esse trabalho se pode materializar, ao final do Curso, sob a forma de um artigo científico escrito individualmente e geralmente descreve uma pesquisa científica efetuada pelo cursista durante os meses de duração do curso sobre um tema de seu interesse e escolhido de comum acordo com o seu professor orientador.

Ofertado graças a uma parceria entre o Ministério da Educação e Cultura e o Centro Paula Souza (CPS) por intermédio da Unidade de Ensino Médio Técnico, a unidade de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão e a Fatec São Paulo, o Curso de Pós-Graduação Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos – Nível Aperfeiçoamento tem por objetivo a formação e atualização de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa iniciativa procura levar adiante as políticas públicas para a inserção de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de acesso ou de permanência no sistema educacional brasileiro na idade regular, durante a infância ou adolescência (MATHIEU; BELEZIA, 2013, vol.1, p.14).

Além da orientação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o curso conta com mais quatro disciplinas também ofertadas virtualmente e ainda enriquecidas com dois ou três encontros presenciais. A finalidade do curso é rever a relação professor-aluno no processo de educação escolar de jovens e adultos e procurar a formação e requalificação desses professores tanto do ponto de vista metodológico quanto de conteúdo (p. 58). Durante seus cinco meses, o cursista desfruta de atividades de ensino e aprendizado efetuadas por intermédio da plataforma Moodle, como vídeo aulas e fórum de discussão e produção, além de seis dias inteiros de atividades didáticas e convívio presencial com os colegas de turma, tutor e professores.

Porém, a experiência anterior com o trabalho de orientação havia evidenciado, além de outros aspectos, dificuldade na escrita do artigo manifesta por professores em situação de cursistas contraposta a habilidades tecnológicas notáveis, incluindo a de transmissão de saberes. Esta evidência provocou a necessidade de refletir e buscar outros métodos, meios e formas de tornar a tarefa de orientar a escrita de um artigo mais próxima da realidade do cursista, normalmente envolvido com suas próprias aulas, planejamentos, correções de trabalhos e avaliações.

O professor, num de seus papéis retratados por Brousseau (1996) em conferência pronunciada na UQAM em janeiro de 1988 no Canadá, busca situações apropriadas para que os conhecimentos passem a funcionar em seus alunos (BROUSSEAU, 1996, p.48). Para que essas situações sejam de aprendizagem, é necessário, naturalmente, que a resposta *inicial* do aluno não seja a que desejamos ensinar. Neste caso específico, o cursista ainda não sabe, ou não consegue escrever sozinho um artigo científico retratando achados, que sejam, impressões, de seu trabalho de professor e que possam ser úteis em sua pertinência para a Educação de Jovens e Adultos.

A resposta *inicial* provoca uma acomodação por parte do aluno. Provocado adequadamente, ele precisa transformar sua resposta *inicial* em uma resposta razoável (p.49). Uma proposta será então feita pelo professor ao aluno, durante uma situação de aprendizagem, para que o mesmo elabore seus conhecimentos inicialmente ainda insuficientes e os faça funcionar a fim de produzir, ora, um artigo científico como Trabalho de Conclusão de Curso.

Assim, considerando que escrever um artigo, afinal, é um conhecimento, seria preciso fazer este conhecimento viver, fazê-lo ser produzido por parte do cursista como resposta razoável a uma situação proposta e, ainda mais, transformar essa resposta razoável em um fato cognitivo extraordinário, identificado, reconhecido a partir do exterior e tornando esse cursista apto a escrever outros artigos ao longo da vida (p.48).

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é compreender causas e consequências de algumas dessas atuações praticadas intencionalmente para alcançar essa resposta razoável durante o processo de orientação de TCC, utilizando a narrativa como processo de reflexão didática e assim criar novas estratégias neste processo de reflexão, investigação e nova reflexão (GALVÃO, 2005, p.343).

Apresentado como uma narrativa (p. 339) da estratégia desenvolvida para a orientação do TCC de professores durante o Curso Ensino e Aprendizagem na EJA durante o primeiro semestre de 2019, este artigo visa a maior qualidade na obtenção da resposta razoável ao conhecimento de escrever artigos científicos e combater também a evasão. Além disso, se pretende que no cursista desperte um pesquisador das questões pertinentes a sua atividade profissional, e siga em sua carreira docente produzindo outros trabalhos relevantes para a EJA, Educação Profissional, Educação Básica ou Andragogia.

METODOLOGIA

Considerando a importância de “estimular no estudante uma atitude positiva em relação ao processo de ensino-aprendizagem” (MATHIEU; BELEZIA, 2013, v.2, p.23) a proposta docente aqui aplicada procurou seguir as orientações metodológicas sugeridas por Elizabete R. O. Mathieu e Eva C. Belezia (2013). A primeira delas, a de valorizar a experiência e contribuições do aluno, aumentando assim sua autoestima, iluminou o caminho que procurou trazer a experiência docente do cursista na EJA para o primeiro plano, nela procurando o próprio assunto ou tema de seu trabalho.

Considerando ainda a “forte onda tecnológica” (p.54) das últimas décadas e a conseqüente necessidade de acompanhar a mutação contemporânea da relação com o saber, de renovação dos saberes e *savoir-faire* (LEVY, 1999, p.157), estratégia, pesquisa e a atuação docente em si mesma contaram com o apoio das várias ferramentas disponíveis no ciberespaço (p. 31): o próprio AVA do CPS com os serviços de fórum, mensagens, links individualizados para envio de arquivos e apresentações, uma pesquisa de campo (TOZONI-REIS, 2009, p. 28) com questões

disparadas e respondidas pela plataforma Google Forms, conversas inclusive pessoais oportunizadas pelos encontros presenciais, áudios e mensagens de texto e voz, por intermédio do aplicativo WhatsApp, e eMails trocados com os cursistas.

Professores mais experientes na orientação de TCCs, como Joaquim Martins-Junior (2015) e escrita de artigos científicos, como Aldo Fontes-Pereira (2017), contribuíram na tarefa de elaborar dois formulários do *Google* em que o cursista, respondendo a cada uma das perguntas, sem muito perceber, também ia escrevendo o seu tema, objetivo, justificativa, tipificação da pesquisa, metodologia e ferramentas idealizadas para atingir o objetivo.

DESENVOLVIMENTO

Segundo o cronograma elaborado para o semestre em questão, até o segundo encontro presencial, o cursista deve ter definido no fórum de TCC o seu tema de pesquisa, além de um esboço de seu problema de pesquisa, com sua justificativa e objetivos. A leitura e acompanhamento das postagens neste fórum ilustra uma das formulações básicas de Vygotsky, segundo a qual cada expressão mediada do conhecimento precisou antes passar por uma forma de colaboração social (IVIC, 1994, p.4).

Neste encontro e também no fórum de orientação de TCC, estimulado pelo professor orientador, que afinal tem agora sua atividade centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens em seu papel de “animador da inteligência coletiva do grupo” (LÉVY, 1999, p.171), o cursista divulga para a comunidade da mesma turma seus questionamentos e necessidades acerca da escolha do tema, bem como a prévia descrição resumida do trabalho que pretende desenvolver.

Durante essa primeira fase já foram sendo enviadas mensagens pelo serviço de correio do AVA solicitando os telefones e horários disponíveis junto a cada cursista para uma conferência de orientação pessoal.

O cursista, geralmente, apresenta um desempenho bastante satisfatório nessa conferência, tanto do ponto de vista de sua experiência docente sempre rica e diversificada quanto dos conhecimentos didáticos adquiridos durante sua formação e ainda sendo acrescidos e atualizados com as disciplinas do Curso em andamento. Professores, em geral, apresentam facilidade de comunicação verbal e gostam de falar sobre seu trabalho e sobre suas experiências.

Porém, após a definição verbal do tema, detalhando os objetivos e justificativas, além do método de pesquisa e demais providências para o andamento dos trabalhos, aguardou-se durante quatro semanas, inutilmente os textos prévios, ainda que rascunhados, sobre o que havia sido definido na conferência.

A dificuldade destacada na entrega desta simples transcrição resumida da áudio conferência leva a refletir que a dificuldade está menos na elaboração da pesquisa e demais providências necessárias, do que na transcrição para a linguagem científica do trabalho já definido e muitas vezes também iniciado.

PRIMEIRO FORMULÁRIO DO GOOGLE FORMS: MEDITAÇÃO INICIAL PARA DEFINIR O TEMA

O Google Forms é uma ferramenta gratuitamente disponibilizada pelo Google a qualquer usuário que se cadastre no serviço de eMails do Google, o Gmail. Por seu intermédio é possível a coleta e organização de dados, qualquer que seja seu volume. Um formulário, afinal, é uma coleção de questões de diferentes tipos, disparadas para os endereços eletrônicos dos destinatários. Cada destinatário elabora em tempo real suas respostas, que são enviadas e organizadas em uma planilha criada pela ferramenta para organizar e exibir ao usuário os textos de cada resposta fornecida.

A intenção principal do primeiro formulário enviado era de que o cursista refletisse sobre o seu trabalho e chegasse à delimitação de seu tema. Nesta fase, feita sob a inspiração do professor Aldo Fontes-Pereira (2017), não precisaria e nem deveria consultar a internet ou outras obras, apenas refletir sobre sua própria experiência pessoal como educador e os eventuais pontos de atenção ou problemas que identificasse ou estivesse enfrentando em seu cotidiano docente. Uma das intenções secundárias era que o trabalho produzido retratasse ideias e modos de atuação próprios e familiares ao cursista, naturalmente pautado pelas bases teóricas que estava estudando nas demais disciplinas do curso e que mais atraíam sua atenção ou simpatia.

Para escolher o tema do seu artigo devemos seguir respondendo a um primeiro formulário composto de sete perguntas sempre respondidas sequencialmente, mas que permitirão ter seu artigo praticamente escrito, mediante a junção das respostas fornecidas nos dois formulários planejados. (FONTES-PEREIRA, 2017)

Além disso, procure não perder tempo buscando justificar todas as suas respostas, apenas responda de acordo com o que primeiro vier a sua mente. Nada de livros, ou textos, ou artigos, neste momento. Pretende-se aqui extrair o máximo do seu conhecimento, para que seu tema seja de acordo com os seus anseios e vivência profissional docente e não colagens de outros artigos, eventualmente comprometendo a integridade científica do seu trabalho. (FONTES-PEREIRA, 2017)

Minha estimativa é que a atividade de responder a este questionário seja realizada em um pouco mais de uma hora, pois se trata mais de uma meditação inicial. O formulário permanecerá aberto até meados de maio, para que possa voltar e refazer algum ponto, quando necessário.

Nesta aula, você vai deixar claro o objetivo do seu estudo, procurando responder, sem qualquer consulta, as perguntas a seguir:

Esta primeira questão deveria fazer o aluno meditar sobre um obstáculo didático que o impossibilitasse de atingir a plenitude do ensino e aprendizado em suas aulas. Este obstáculo poderia ser a origem para um problema de pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da atualidade que devidamente delimitado poderia ser contornado ou resolvido, trazendo contribuições para o avanço do conhecimento na EJA, Educação Profissional, Educação Básica ou Andragogia.

Ao contrário, as respostas dos cursistas eram de teor vago e impessoal, a seguir descritas e tomando como exemplos típicos as respostas dos cursistas com os melhores desempenho em geral na turma:

P1: Por que devo realizar esta pesquisa?

R1: Criar fundamentos para meu aprendizado.

R2: Para melhorar meus conhecimentos e compartilhá-los.

R3: Para chegar mais próximo à escolha do meu tema.

As demais perguntas, elaboradas com a mesma intenção, tiveram também respostas de mesmo teor, vagas e impessoais.

P2: Quem vai ler o meu artigo?

R1: a todas as pessoas que interessar.

R2: Todos os interessados em pesquisa

R3: Acredito que a princípio minha orientadora e depois bancada de professores etc.

P3: Eu me sentiria melhor respondendo a perguntas sobre qual tema?

R1: Sobre técnicas de aprendizagem.

R2: Temas relacionados a educação de forma geral, e também da área de humanas como Geografia.

P4: Quais dúvidas eu tenho sobre este tema?

R1: Como se aplicaria a formação integral do aluno

R2: Como aplicar

R3: Seno e Cosseno

P5: Qual é a importância de pesquisar este tema para a Educação de Jovens e Adultos?

R1: Eles têm pouco tempo para pesquisar, sendo assim, quanto mais sucinto for, mais rápida a absorção do conhecimento

R2: Permitiria uma formação integral

P6: Qual será a possível contribuição das respostas das minhas dúvidas sobre este tema para a Educação de Jovens e Adultos?

R1: Dificuldade no aprendizado pelos que têm idade mais avançada

R2: adquirir mais conhecimento

R3: Acrescentar ideias

AS CONFERÊNCIAS PELO WHATS APP

O envio das respostas de cada cursista para os formulários, provocava um alerta automático do Google e o retorno ao cursista, com o convite para áudio enviado ao e-mail indicado. As respostas fornecidas inicialmente, como se viu, em sua maioria eram de cunho genérico, e sem qualquer aproximação da realidade do cursista, exatamente o contrário do esperado.

Então, as conferências precisaram ser bastante incisivas na demonstração desta lacuna e na cobrança de relatos ou questões sobre as experiências pessoais de cada cursista. Aqui ficou bastante evidente que a dificuldade não estava absolutamente na ausência de problemas e dificuldades percebidos ou enfrentados, e nem na falta de criatividade ou mesmo retórica para elaborar um relato. Quando as mesmas perguntas eram feitas verbalmente durante a conferência, era mesmo difícil interromper ou impedir o cursista em uma longa, exuberante e diversificada *contação* de histórias e de exemplos, tanto de problemas, quanto de soluções já encontradas e aplicadas.

Após deixar que o cursista falasse bastante, e à exaustão, era pedido simplesmente que o mesmo relato efetuado oralmente fosse transcrito, encaixando nas respostas das perguntas correspondentes no mesmo formulário.

Este novo ciclo de respostas no formulário se apresentou um pouco mais pessoal e atualizado, próximo das experiências pessoais enquanto professores. Ainda assim,

nem próximo da quantidade de fatos e detalhes percebida durante a conferência, reforçando a percepção de que a dificuldade repousava exclusivamente na escrita.

SEGUNDO FORMULÁRIO: DELIMITANDO O TEMA E PLANEJANDO A PESQUISA

O segundo formulário teve a intenção geral de que os temas já definidos no primeiro fossem afinados e detalhados quanto ao tipo da pesquisa e fontes a serem adotadas. Uma das intenções específicas é que a parte da pesquisa bibliográfica fosse detalhada, antecipando mesmo alguns parágrafos do próprio artigo a ser escrito.

Olá, nesta segunda aula continuamos e afinamos a delimitação de seu tema, que foi de certa forma abordado na aula anterior, quanto ao objetivo do estudo. Agora procuramos entendimento e definição do protocolo metodológico da sua pesquisa, analisando as perguntas a seguir. Caso alguns pontos se tornem difíceis, deve voltar a Aula 1, cujo formulário permanece aberto, e complementar melhor o que respondeu. Por exemplo, a pergunta 1.4 da aula 1, sobre as suas dúvidas acerca do seu tema deveria ser ao mesmo tempo precisa quanto ao tema delimitado e as dúvidas bem detalhadas quanto às dificuldades na Educação de Jovens e Adultos que pretende responder, resolver, descrever ou abordar.

Aqui quero lembrar, assim como (FONTES-PEREIRA, 2017), que também tem me inspirado na elaboração dos questionários, o pensamento de Abraham Lincoln: “Se tivesse seis horas para derrubar uma árvore, eu passaria as primeiras quatro horas afiando o machado.”

2.1 Quais bases de dados utilizar na pesquisa? (Teses, Dissertações, artigos de revistas de educação, livros sobre a Educação de Jovens e Adultos, Sites e blogs de pesquisadores.

2.2 Quais palavras-chave usarei para encontrar os artigos para a análise?

2.3 Considerarei os artigos publicados em que língua?

2.4 Quais os tipos de estudos que serão analisados?

2.5 Quais informações retirarei dos artigos que ler?

As respostas apresentadas neste segundo formulário já foram bem mais detalhadas e próximas da realidade do cursista. Ocorreu mesmo que alguns textos já eram escritos com as respostas se encadeando, desconsiderando o enunciado das perguntas. Finalmente, começaram a chegar os primeiros rascunhos dos artigos, evidenciando que nesta etapa o cursista havia já feito uma ideia mais clara do que era esperado dele quanto a escrita de seu TCC.

SEGUNDO FORMULÁRIO, SEGUNDA SEÇÃO: A PESQUISA.

A segunda parte do segundo formulário tinha a intenção de que o cursista fosse encaminhado de forma sutil para uma pesquisa científica, que poderia ser bibliográfica, documental, de campo ou ainda experimental, dentre outras (MATHIEU; BELEZIA, vol. 1, p.14).

No caso de pesquisas de campo, se deve considerar que o campo, em educação, é o espaço educativo (TOZONI-REIS, 2009). Lá estão, muitas vezes disfarçados ou mascarados, os mais preciosos problemas de pesquisa em educação ainda não solucionados, à espera de um olhar mais atento, de um professor mais reflexivo, de alguém que busca vencer as dificuldades de aprendizado a serem superadas para proveito de incontáveis alunos a frequentar o mesmo espaço educativo em tempos posteriores.

Outras pesquisas, como as de revisão bibliográfica em que o pesquisador somente utiliza publicações, impressas ou não (MARTINS-JR, 2013, p.58), tão ao gosto pessoal de vários cursistas, embora possam também ser fontes de avanços no conhecimento da educação, são consideradas de menor valor científico por alguns teóricos da metodologia porque o pesquisador vai se valer de conteúdos que já foram pesquisados por outros autores (p.59). Além disso, apresentam na prática um alto risco de possibilidades de plágio, resultando, nos melhores casos, em textos geralmente impessoais, que não refletem absolutamente a riqueza da vivência pessoal desse professor em sua prática cotidiana, neste caso escondida com avareza incompreensível.

Agora passamos às questões relativas à sua pesquisa propriamente dita. Neste momento, já deve ter lido alguns artigos que também tratam do seu tema e deve ter uma ideia dos achados de outros pesquisadores sobre os quais seu artigo se apoiará ou questionará. Responda com a sua visão do momento, e depois retorne para afinar algumas respostas, caso tenha optado por outros caminhos de ação durante o desenrolar da pesquisa. Nossa data limite é 09/06, quando os formulários estarão todos fechados. Os formulários permanecem abertos enquanto estamos afinando o tema/problema a ser estudado e o formato ou tipo da pesquisa com a indicação da bibliografia de seu artigo.

2.6 Relativamente a coleta de dados e do método de análise, quando e onde realizarei a pesquisa?

2.7 Quem ou que ferramenta poderá me ajudar na coleta dos dados?

- 2.8 Quais os dados dos artigos que selecionei ajudam a responder as dúvidas que tenho sobre meu tema?
- 2.9 Quais autores estudam meu tema?
- 2.10 Quais os livros e artigos que conheço sobre este tema?
- 2.11 Quais os artigos mais relevantes sobre o meu tema?
- 2.12 Quais professores, pesquisadores e profissionais poderei contatar para tirar dúvidas sobre o tema?
- 2.13 Qual é a nova colaboração que vou trazer com este tema para a Educação de Jovens e Adultos?
- 2.14 A pesquisa que fiz ou pretendo fazer poderia responder afirmativa e aceitavelmente minha dúvida?
- 2.15 Após o meu estudo, quais seriam os futuros passos, trabalhos ou novas pesquisas a fortalecerem as pesquisas neste tema?

RESULTADOS

Quando o cursista respondia ao primeiro formulário, as respostas de cada pergunta apenas precisavam ser encadeadas, formando um texto razoavelmente coerente, correspondente à introdução do artigo. Esta transcrição de suas próprias respostas, com algum encadeamento entre as mesmas, era então enviada ao cursista para dela se apropriar e dar andamento com a narrativa dos resultados alcançados na pesquisa de campo ou bibliográfica, no caso de o artigo ser exclusivamente de revisão (MARTINS-JR, 2015, p.182).

A maioria dos cursistas conseguiu seguir adiante em suas pesquisas e também na escrita do seu artigo, enviando periodicamente versões para correção e redirecionamento de orientação durante os meses de maio, junho e início de julho.

Quanto a escrita propriamente dita, destaca-se nas entregas iniciais dos textos uma mobilização a favor de um argumento de “aliados externos” (LATOURET, 2000, p.102) como paixão, emoções, algum estilo, e preferências pessoais, além de juízos de valor sem outra fundamentação, simples opinião do autor, com a naturalidade da retórica típica de oradores por profissão.

Aos poucos, porém, o cursista vai percebendo que a retórica científica precisa da mobilização de “aliados internos” reconhecidos e respeitados na pesquisa em Educação, abandonando as referências a blogs e sites de autores que apenas contam suas práticas encorajados pela facilidade da exposição, sem qualquer compromisso formal, metodológico ou científico mais rigoroso, como acontece nas publicações em que o texto sofre cuidadosa e extensa verificação em comitês editoriais especializados.

A turma em questão, inicialmente com 19 cursistas, entregou 18 artigos, sendo que nenhum cursista desistiu por causa de seu trabalho de final de curso. O cursista que não entregou foi desistente nas demais disciplinas também, logo no início do curso.

Ao final do curso, dois cursistas estavam reprovados por questões de desempenho insuficiente nas entregas das demais disciplinas do AVA, ficando de recuperação.

Afinal, alguns cursistas ainda iniciantes na vida acadêmica produziram resultados bastante aceitáveis, alguns tão bons quanto outros, já mais experientes e mesmo outros cursistas que já eram pesquisadores com trabalhos científicos concluídos ou publicados.

O fato de haver posto em primeiro plano a experiência pessoal do professor resultou na maioria de trabalhos originais, não no sentido de serem novidade, mas no sentido de volta às origens, de um esclarecimento original do assunto, até então não percebido (SEVERINO, 2000, p.148).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese a inevitável tendência de qualquer pesquisador iniciante de utilizar aliados externos à retórica técnico-científica como paixão, emoções, e preferências pessoais, além de juízos de valor ou opiniões sem outra fundamentação mais rigorosa, aos poucos a dificuldade de escrita manifesta inicialmente foi sendo parcialmente superada na medida em que o cursista percebia que suas respostas ao primeiro questionário lançado pelo Google podiam ser encadeadas, constituindo já a Introdução de seu trabalho.

Encorajados por este pequeno passo inicial, e pela experiência de colegas mais adiantados expostas no fórum, a maioria prosseguia pesquisando e escrevendo, mesmo com a conhecida rotina de trabalho intenso de professores em suas atividades profissionais acrescidas da necessidade de movimentos de educação continuada ao longo da vida profissional, tão inevitáveis quanto louváveis, mas praticamente obrigatórios nos tempos atuais.

A maioria dos artigos elaborados se constituem em narrativas de professores, instrumentos originais, válidos e delimitados, autênticas contribuições para o avanço do conhecimento em EJA, Educação Profissional, Educação Básica ou Andragogia.

Naturalmente, pesquisas mais amplas e numerosas, de cunho quantitativo e mesmo qualitativo são necessárias a fim de certificar e garantir os resultados aqui apresentados, corrigindo suas muitas imperfeições e improvisações. Muitas outras estratégias e metodologias precisam ser ainda elaboradas e experimentadas com o objetivo de despertar o escritor no professor e o pesquisador no aluno.

REFERÊNCIAS

- BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C.; SAIZ, I.; (Orgs.), Didática da Matemática: Reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FONTES-PEREIRA, A. Revisão Sistemática da Literatura: como escrever um Artigo Científico em 72 horas. [livro eletrônico] Rio de Janeiro: Edição do autor, 2017.
- GALVÃO, C., Narrativas em Educação. Revista Ciência & Educação, Bauru, v. 11, n. 2, p.327-345, 2005.
- IVIC, I. Lev S. Vygotsky. Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO: Bureau international d'éducation. vol. XIXIV, no. 3/4, 1994.
- LATOURET, B. Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MARTINS-Jr, J. Como escrever trabalhos de conclusão de curso. 9ª. Ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- MATHIEU, E. R. O., BELEZIA, E. C., Formação de jovens e adultos: (re) construindo a prática pedagógica. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013a. v.1.
- _____. Formação de jovens e adultos: (re) construindo a prática pedagógica. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013b. v.2.
- SEVERINO, A. J., Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2000.
- TOZONI-REIS, M. F. C. Metodologia da Pesquisa. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELEITURA DAS PROPAGANDAS TELEVISIVAS DA DÉCADA DE 1980 E 1990 NO BRASIL

João Alberto Prado Martin

joao.martin@etec.sp.gov.br

Professor e Coordenador Pedagógico na Etec Cidade do Livro, em Lençóis Paulista, Centro Paula Souza.

Resumo: Diante do surgimento das novas práticas de ensino que se observa atualmente, a Aprendizagem Baseada em Projetos tem se destacado por sua praticidade de aplicação e resultados apresentados. O presente trabalho teve como objetivo relatar o uso da metodologia na elaboração de uma sala temática resgatando a história da propaganda no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 como ferramenta de aprendizagem dos alunos. O presente estudo abordou como metodologia a pesquisa descritiva e o estudo de caso, a pesquisa descritiva tem como objetivo descrever um fenômeno, uma população ou experiência. Como resultados, o estudo pode possibilitar aos alunos, a partir da experiência com o projeto desenvolvido, que a Aprendizagem Baseada em Projetos é uma prática pedagógica que aproxima o aluno da prática profissional exigida pelo mercado de trabalho. Conclui-se que a Aprendizagem Baseada em Projetos colocou os alunos na condição de atores do processo, favorecendo a práxis pedagógica quanto à importância de compreender o processo histórico acerca da propaganda.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Projetos. Propaganda. Ensino Técnico.

Abstract: *Given the emergence of new teaching practices that are currently observed, Project-Based Learning has been highlighted for its practicality of application and results presented. This paper aims to report the use of the methodology in the elaboration of a thematic room retrieving the history of advertising in Brazil in the 1980s and 1990s as a learning tool for students. The present study approached as a methodology the descriptive research and the case study, the descriptive research aims to describe a phenomenon, a population or experience. As a result, the study can enable students, from the experience with the project developed, that Project Based Learning is a pedagogical practice that brings the student closer to the professional practice required by the job market. It is concluded that Project-Based Learning placed the students as actors in the process, favoring the pedagogical praxis as to the importance of understanding the historical process about advertising.*

Keywords: *Project Based Learning. Advertising. Technical education.*

INTRODUÇÃO

O processo de ensino em todo o mundo vem sofrendo mudanças com a introdução da tecnologia e de novas metodologias em sala de aula. A sociedade está vivenciando uma evolução de tecnologia e comunicação em todos os ambientes de convivência coletiva, está presente na forma em que o indivíduo se locomove, informa, interage e se comunica. Essa realidade não poderia ser diferente no contexto da sala de aula, uma vez que a tecnologia se faz presente no cotidiano do aluno.

A escola deve considerar o perfil discente que há décadas vem se alterando e se tornando tecnológico, porém, esse perfil é em muitos casos ignorado pela equipe gestora das unidades escolares, seja por motivos de falta de infraestrutura e investimentos ou pela falta de formação docente para atender essa demanda.

Essa realidade é divergente nas escolas do mundo todo, enquanto algumas insistem em trabalhar com metodologias que já se tornaram obsoletas, outras equipam as salas de aula com o que há de melhor em tecnologia e que muitas vezes, pela falta de docentes capacitados, não são utilizadas como deveriam.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que tem como público alvo os alunos que buscam no ensino profissional e profissionalizante uma recolocação rápida no mercado de trabalho vem enfrentando um grande dilema quanto à adaptação das novas metodologias para a sala de aula. Com a introdução da tecnologia também no ambiente de trabalho, as empresas buscam cada vez mais profissionais que saibam trabalhar com equipamentos de alta tecnologia, que saibam lidar com a diversidade e as divergências do trabalho em equipe.

Blikstein (2010) chama a atenção para:

[...] o grande potencial de aprendizagem que é desperdiçado em nossas escolas, diária e sistematicamente, em nome de ideias educacionais obsoletas. [...] É uma tragédia ver, a cada dia, milhares de alunos sendo convencidos de que são incapazes e pouco inteligentes simplesmente porque não conseguem se adaptar a um sistema equivocado (BLIKSTEIN, 2010, p. 3).

Algumas indagações percorrem o ambiente escolar, dentre elas: Qual será o futuro da escola? A Educação a Distância irá extinguir a função do professor? Quais mudanças devem ocorrer no ambiente escolar para que a EPT atenda a demanda do mercado de trabalho atual? Quais seriam as práticas pedagógicas mais adequadas para atender as novas demandas do mercado de trabalho?

Miller, Shapiro e Hilding-Hamann (2008 apud de Barbosa e Moura, 2013) apresentam um cenário do que deve ser a escola nas primeiras décadas do século XXI, um ambiente onde a escola tradicional seria transformada em espaços de aprendizagem colaborativa e intensiva, uma visão radical e diferente do modelo convencional, onde o quadro negro e o professor se impõem perante os alunos.

Percebe-se que a escola caminha em busca de novas práticas pedagógicas como forma de proporcionar ao aluno um aprendizado diferenciado e próximo à sua realidade. Alguns fatores impulsionam o sistema educacional a buscar novas propostas de aprendizagem, dentre eles pode-se destacar a globalização e o acesso à informação decorrente do advento da internet, porém um fator é preponderante para essa busca pela inovação, a chegada das chamadas geração Y e Z no mercado de trabalho e principalmente na área educacional.

Para Maurer (2013 apud de Strauss e Howe, 1991) as barreiras geracionais são definidas pelo calendário anual, marcadas pelo ano de nascimento dos indivíduos, encontrando-se dessa forma quatro gerações atuais que compõe a realidade presente no mercado de trabalho e nas instituições de ensino, sendo elas: A Geração *Baby Boomers*, nascidos entre 1943 e 1960; Geração X, nascidos entre 1961 e 1981; Geração Y, nascidos no início dos anos 1980 a 1990 e a Geração Z, nascidos a partir do início da década de 1990.

A Geração Y constitui-se pelos filhos da tecnologia, pois nasceram em uma época que a tecnologia se popularizava por todo o mundo. Maurer (2013 apud Toledo, Albuquerque e Magalhães, 2012) colocam esse público como alunos que valorizam o nível de atualização das informações, e que essas precisam ser mais atuais, buscando resultados imediatos.

Por outro lado, a Geração Z, conhecida como as “crianças da era das telas” não conhecem o mundo sem o acesso à internet, citado por Ceretta e Froeming (2011, p. 5) como aqueles que “nunca conceberam o mundo sem computador, chats e telefone celular” e apresentam um perfil antissocial e individualista.

A metodologia ativa tem o papel de inserir o aluno no processo de ensino-aprendizagem, deixando de ser um agente passivo para ser ativo na construção do conhecimento por meio das análises de problemas. Para Moran e Bacich (2018) metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. Ainda, segundo os autores, as metodologias ativas enfatizam ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo.

Baseado na visão de Freire (1996), *apud* Berbel (2011, p. 29) apresenta uma defesa das metodologias ativas de aprendizagem e diz que “na educação de adultos o que impulsiona a aprendizagem é a resolução de problemas, superação de desafios e a construção de conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos”.

As metodologias ativas de aprendizagem apresentam vários modelos que pode colocar o aluno como protagonista na formação do conhecimento, sendo eles: Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), *Peer Instruction* (PI), *Just-in-Time Teaching* (JiTT), Aprendizagem Baseada em Times (TBL), Métodos de Caso, Simulações e o Ensino Híbrido.

Nesse cenário, o surgimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aparece com um papel fundamental no processo de formação do aluno, oferecendo autonomia e corroborando para a democratização do ensino.

A Aprendizagem Baseada em Projetos é representada pelas siglas PBL, proveniente do termo inglês *Problem Based Learning*, é uma metodologia ativa que tem como objetivo apresentar aos alunos um problema inicial ao qual eles precisam resolver de forma colaborativa, entre pares, por um determinado período de tempo.

Para Irala (2005) os temas dos projetos abrangem questões sobre assuntos autênticos do mundo real, o que se espera ao se trabalharem esses projetos é que, durante o processo de pesquisa e investigação coletiva dos temas, os participantes aprendam o conteúdo, obtendo fatos e informações necessários para chegarem a conclusões sobre o problema ou questão inicialmente lançada.

Ainda segundo a autora:

A aprendizagem por meio de projetos é um método efetivo para envolver os alunos no processo de aprendizagem. Com essa metodologia, os alunos têm a oportunidade de trabalhar com problemas e questões de relevância para suas vidas, bem como aprender habilidades de colaboração e comunicação, necessárias para seu sucesso na escola e no mundo do trabalho (IRALA, 2005, p. 78)

Dessa forma, a Aprendizagem Baseada em Projetos, diferentemente das práticas tradicionais, exige que os alunos utilizem habilidades específicas para o desenvolvimento dos trabalhos, procurando desenvolver aptidões por meio do trabalho em equipe, do gerenciamento do tempo e da colaboração entre os pares.

METODOLOGIA

O presente estudo abordou como metodologia a pesquisa descritiva e o estudo de caso. A pesquisa descritiva tem como objetivo descrever um fenômeno, uma população ou experiência. Para Triviños (1987 apud de Oliveira, 2011, p. 21), “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”, de modo que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura.

Para tanto, as atividades foram desenvolvidas no ambiente escolar, ora utilizando a sala de aula, ora a área externa da escola.

Em um primeiro momento, os alunos tiveram contato com a história da publicidade durante as aulas do componente Administração de Marketing, que compõe a grade curricular do curso Técnico em Administração das escolas técnicas de uma instituição do governo do Estado de São Paulo. Dentro desse contexto os alunos aprendem sobre a história da comunicação de massa, e encontram na figura de José Abelardo Barbosa de Medeiros⁴, o precursor e principal referência da comunicação de massa televisa no Brasil.

Após a explanação, com o propósito de elaborarem uma sala temática para um evento interno da escola, a sala de 40 alunos foi dividida em 2 grupos. Após realizarem um levantamento sobre a propaganda no contexto brasileiro, cada grupo selecionou uma peça publicitária televisa veiculada nas décadas de 1980 e 1990.

Em um terceiro momento estudaram o contexto histórico da propaganda da época e elaboraram vídeos, tendo eles próprios como atores, fazendo uma releitura para os dias atuais, adaptando a linguagem, vestimentas e contextos culturais. As propagandas selecionadas foram: Me dá um beijo, do chocolate Laka da Lacta e Tio da Sukita, do refrigerante Sukita.

Por último, os alunos ornamentaram a sala de aula para receber os visitantes externos durante a realização da feira de profissões da unidade escolar, para tanto, reproduziram o programa “Cassino do Chacrinha⁵”, dando a devida importância a história do maior apresentador de um programa de auditório que o Brasil já teve.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta da presente atividade surgiu diante da necessidade de se elaborar uma sala temática para a apresentação dos trabalhos desenvolvidos nos cursos técnicos da unidade de ensino, em um evento que recebe visitantes externos denominado ExpoEtec.

4. Conhecido como Chacrinha, considerado um dos maiores apresentadores de programa de auditório do Brasil e criador da comunicação de massa. Morreu em 30 de junho de 1988.

5. Programa de auditório da televisão brasileira apresentado por Abelardo Barbosa, na Rede Globo

Os conceitos teóricos sobre a história e evolução da propaganda fazem parte do plano de curso do Curso Técnico em Administração e são ensinados aos alunos durante a explanação das diferenças entre comunicação institucional e publicitária.

Com os conceitos teóricos trabalhados em aula e a proposta de se elaborar a sala temática, surgiu a ideia de utilizar a Aprendizagem Baseada em Projetos na execução da atividade, considerando o fato dessa metodologia transferir ao aluno o poder da busca pelo conhecimento.

Após a concepção dos principais conceitos os alunos foram divididos em 2 grupos, cada grupo selecionou 1 propaganda que marcou época compreendendo as décadas de 1980 e 1990. Os alunos realizaram pesquisas na internet para chegarem nas propagandas de maior destaque, uma condição imposta aos grupos era selecionar a propaganda que causaria maior impacto após a releitura, onde os alunos e o próprio público conseguissem enxergar as diferenças culturais, de linguagens, vestimentas e conceitos que se passava antigamente em relação as comunicações dos dias atuais.

Após a seleção e aprovação do docente, os alunos desenvolveram um roteiro de como seria a propaganda adaptada para a realidade atual, estudando com isso os conceitos trabalhados nas peças publicitárias antigas e propondo uma adaptação para a realidade vivida por eles nos dias atuais, nesse momento desenvolvem o senso crítico em relação as mudanças ocorridas no decorrer dos anos, analisando o impacto que as sanções impostas pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR) causou nas atividades publicitárias e conseqüentemente na preservação da ética e o respeito entre as marcas.

Com as finalizações dos roteiros e scripts, os alunos assumem o papel de atores nas produções dos vídeos, conhecendo uma realidade cultural e de costumes que não presenciaram e só conhecem pelos fatos narrados por familiares ou assistidos por vídeos.

A propaganda “Me dá um beijo” do chocolate Laka da Lacta tem como atores dois adolescentes, aparentando entre 12 e 14 anos, o menino chega na casa da menina que está se arrumando e pensando nele e aperta a campainha, ela pede que ele aguarde enquanto termina de se arrumar, após um certo tempo de espera, o menino come o chocolate Laka que estava guardando para a menina, quando ela atende a porta o menino fala “- trouxe uma Laka pra você”, ela responde, “- cadê?”, e ele dá um beijo nela com gosto do chocolate, após essa cena, ela pede mais um pedacinho. No contexto atual, a propaganda não poderia trabalhar com dois adolescentes se beijando, algo comum para a década de 1980, onde crianças e adolescentes eram mais expostos ao apelo publicitário. A releitura apresentou o mesmo contexto, porém os atores apresentam a aparência de 18 a 20 anos e o encontro acontece em uma praça pública, pois, nos dias atuais em início de namoro, o encontro não acontece em casa e sim em locais de convívio social do jovem. Outro fator de destaque foi a vestimenta, enquanto que na propaganda original os adolescentes vestiam roupas de pessoas adultas, na releitura eles utilizaram roupas próprias do público jovem.

Para a propaganda intitulada “Tio da Sukita” os alunos trabalharam um conceito completamente diferente e atual. A propaganda original veiculada na década de 1990 se passa em um prédio, onde um senhor, solteiro, aparentando 50 anos percebe que no apartamento de cima ao seu está acontecendo uma festa com som alto e muita curtição, ele se troca e vai até o apartamento, apertando a campainha, ele é atendido por uma jovem, bonita e moderninha aparentando 20 anos bebendo uma Sukita, o senhor começa a puxar conversa com ela e ela sem tirar o canudinho da boca responde com “hãhã”, até que em determinado momento ela diz: “- Ah tio desculpa, o som tá alto né?” e fecha a porta, nesse momento entra um efeito sonoro e uma locução dizendo: “-quem bebe Sukita não engole qualquer coisa”. Nessa propaganda os alunos interpretaram um posicionamento cultural da época, pois ainda existia um preconceito quanto a questão do namoro entre pessoas com grande diferença de idade. Na releitura, os alunos simularam uma festa que acontecia em uma casa, quando o vizinho, representado pelo “Tio da Sukita” aperta a campainha e começa a conversar com a menina bonita e moderninha, ao invés dela fechar a porta na cara dele, o chama para entrar e curtir a festa.

CONCLUSÃO

Com os resultados obtidos conclui-se que a Aprendizagem Baseada em Projetos pode ser uma metodologia eficiente na diversificação das práticas pedagógicas, principalmente considerando o contexto tecnológico que presenciamos.

A adaptação de conteúdos discutidos em sala de aula se faz necessário diante da realidade que o aluno encontra em seu ambiente externo, ou seja, as práticas pedagógicas tradicionais devem ser revistas como forma de proporcionar aos alunos uma vivência mais próxima de seu convívio social, familiar e profissional.

É fundamental para o professor adaptar esse conteúdo para abordar de forma diferenciada o aluno em sala de aula, pois diante de tanta tecnologia e atrativos que encontramos hoje as antigas práticas pedagógicas se tornam obsoletas nesse processo.

Considera-se também que o uso da Aprendizagem Baseada em Projetos não deve ser adotada como prática constante, pois em pouco tempo se tornarão desinteressantes para o aluno, mas sim utilizadas em atividades esporádicas, levando-se em conta a diversificação das atividades pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E.F.; MOURA, D.G. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BERBEL, N.A.N. As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BLIKSTEIN, P. O mito do mau aluno e porque o Brasil pode ser o líder mundial de uma revolução educacional. 25 jul. 2010. Disponível em: <http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/Blikstein-Brasil_pode_ser_lider_mundial_em_educacao.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2019.

CERETTA, S. B; FROEMMING, L. M. Geração Z: Compreendendo os Hábitos de Consumo da Geração Emergente. Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar. Ano III, n. 2 - abr./set, 2011.

IRALA, E.A.F. A comunicação mediada por computador no ensino-aprendizagem da língua inglesa: uma experiência com o programa AMANDA de discussões eletrônicas. Curitiba, 2005. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

MAURER, A.L. As Gerações Y e Z e suas Âncoras de Carreira: contribuições para a gestão estratégica de operações. Rio Grande do Sul, 2013, 122f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Administração, Mestrado Profissional). Universidade de Santa Cruz do Sul.

_____. As Gerações Y e Z e suas Âncoras de Carreira: contribuições para a gestão estratégica de operações. Rio Grande do Sul, 2013, 122f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Administração, Mestrado Profissional). Universidade de Santa Cruz do Sul.

MORAN, J.; BACICH, L. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática. 1 ed. São Paulo: Penso, 2018.

OLIVEIRA, M.F. Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Disponível em https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf.

ATIVIDADES PRÁTICAS INVESTIGATIVAS NA DISCIPLINA DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE DOS ALUNOS DA EJA DA ETEC DE ITARARÉ

José Geraldo da Mota Júnior

j.mota@unesp.br

Mestrando em Educação para Ciências, na Faculdade de Ciências da Unesp – Bauru, Pós Graduado em Metodologias para o Ensino de Física, pela Universidade São Luís. Professor de Química da Escola Técnica de Itararé, Centro Paula Souza.

Paula Cristina da Silva Mota

paulamota@professor.educacao.sp.gov.br

Pós Graduanda em Química, pela Universidade Federal do ABC. Professora Coordenadora de Núcleo Pedagógico na Diretoria de Ensino de Itararé.

Resumo: Nesse trabalho foi analisada a produção de atividades investigativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o objetivo de compreender as barreiras epistemológicas relacionadas ao uso de atividades experimentais na disciplina de Química do Ensino Médio. A análise dos dados teve como referência os questionários respondidos por alunos da EJA no segundo semestre de 2018 e o desenvolvimento de atividades práticas investigativas no início de 2019. Os resultados obtidos revelaram que a concepção dos alunos sobre as atividades práticas de laboratório está atrelada à concepção tradicional de ensino. As atividades investigativas se mostraram ferramentas importantes no desenvolvimento da autonomia dos alunos, bem como possibilitaram a melhor compreensão dos fenômenos trabalhados em sala de aula.

Palavras-chave: Investigativo. Experimentação. Educação de Jovens e Adultos.

Abstract: *In this work we analyzed the production of investigative activities in Youth and Adult Education in order to understand the epistemological barriers related to the use of experimental activities in High School Chemistry. The data analysis was based on the questionnaires answered by students in the second semester of 2018 and the development of practical investigative activities in early 2019. The results obtained revealed that the students' conception of practical laboratory activities is linked to the conception traditional teaching. The investigative activities proved to be important tools in the development of students' autonomy, as well as allowing a better understanding of the phenomena worked in the classroom.*

Keywords: *Investigative. Experimentation. Adult Education.*

INTRODUÇÃO

Esse texto explora as características mais relevantes do uso de atividades investigativas na disciplina de química da Educação de Jovens e Adultos da Escola Técnica de Itararé, promovendo a reflexão da prática docente e permitindo o aprimoramento das metodologias utilizadas em sala de aula. Como instrumento de pesquisa, foram utilizados os dados coletados em atividades práticas desenvolvidas entre o segundo semestre de 2018 e primeiro bimestre de 2019, onde 12 alunos foram monitorados durante as aulas práticas de química com enfoque investigativo.

As atividades investigativas nas disciplinas de ciências são processos ativos em que os estudantes se constroem e reconstroem diante do entendimento de suas próprias experiências (Shuell 1987).

Nesse sentido, a mudança de concepção sobre ensinar, que durante anos estava centrada no professor como detentor de todo conhecimento, se torna cada vez mais necessária possibilitando o aumento significativo das linhas de pesquisa que fortalecem ainda mais essa transição. Um dos maiores problemas associados ao fracasso das situações de aprendizagem é o fator motivacional.

É importante, obedecendo a toda a perspectiva motivacional (LABURU 2006), dar valor aos conhecimentos adquiridos de forma autônoma dos alunos, uma vez que a investigação de um fenômeno e/ou coleta de dados em uma prática de laboratório, parte da curiosidade e da necessidade apontada por ele em conhecer mais profundamente o embasamento científico em toda sua gnose. Assim, o aprendiz se coloca criticamente no mundo da vida, apontando para a resolução de problemas com desdobramentos científicos desenvolvidos nas atividades práticas.

Esse fator pode gerar uma série de desdobramentos, desde a baixa participação do aluno no desenvolvimento prático da aula, até a presença de situações que afastam a prática do objetivo central estabelecido pelo professor.

O aluno pode cometer alguns equívocos na interpretação dos dados ou até mesmo provocar sua manipulação quando fatores externos à linha reflexiva do objetivo central da aula impedem sua participação efetiva. O conhecimento científico deve modificar essas atitudes inadequadas, mantidas pelos alunos, a respeito da natureza

da Ciência. Aprender Ciências não é apenas receber informações e reproduzi-las, de forma mais ou menos repetitiva em rotinas escolares. Trata-se de preparar o indivíduo para o discurso científico, construído socialmente, possibilitando a reflexão e a interpretação da realidade. Pozo e Crespo (2006) justificam algumas atitudes inadequadas, mantidas pelos alunos, como criadoras da deterioração da educação científica, acarretando uma suposta queda dos níveis de aprendizagem. Diante disso, a educação científica também deve adotar como linha norteadora, a mudança atitudinal dos alunos, possibilitando a aprendizagem de conceitos e procedimentos congruentes a proposição de aprender a aprender e fazer ciência.

O ponto central para a mudança de atitudes nos alunos, está diretamente relacionada com o professor como investigador de sua prática, permitindo que ele esteja exposto a processos cíclicos de experimentação e avaliação, reformulação e melhora progressiva das atividades de ensino. Cañal (1997), estabelece que as atividades práticas investigativas assumem características significativas tanto no processo de desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno como na busca de melhorias das práticas docentes, permitindo a construção e reconstrução de conceitos veiculados dialogicamente. Para Hodson (1994), o ensino investigativo possibilita a discussão de problemas a serem investigados pelos alunos, contribuindo para o fortalecimento da educação científica. O papel do professor nesse processo é renunciar o ensino centrado na figura docente, possibilitando ao aluno compreender sua autonomia na construção do conhecimento e da aquisição de atitudes científicas. A educação por atitudes coordena não só a transposição do conhecimento científico do indivíduo no ambiente escolar, mas também o embate, o conflito entre as ideias e a exposição ao diálogo. Cañal (2007) apresenta um conjunto de evidências que permitem o uso das atividades investigativas como estratégia de formação docente. O uso das atividades investigativas pode gerar obstáculos a serem superados, permitindo inserir um novo objetivo à essa perspectiva: encontrar soluções para a superação dos entraves que essa prática pode produzir. Diante de todos os supostos inconvenientes produzidos, emergem as iniciativas para o fortalecimento do ensino investigativo em diferentes partes do mundo. Há, diante da perspectiva de ensinar e aprender investigando, a necessidade de reformulação da alfabetização científica, permitindo que os alunos e os professores superem esses obstáculos, caminhando ao encontro da compreensão dos fenômenos que se observa e sobre os quais se investiga.

A significância de toda proposta prática em laboratório, bem como a alfabetização científica (CUNHA, 2017), proposta nos planos de trabalho de cada docente, está diretamente relacionada à proposta freireana, à qual a linguagem e o diálogo são ferramentas construtivas no desenvolvimento educacional do aluno (FREIRE, 1987). O ensino investigativo se apoia na condição assumida pelos agentes de todo o processo educativo que, motivados pelo planejamento de práticas que dão sentido aos conteúdos estabelecidos pelos planos de trabalho, estabelece uma forte linha reflexiva que norteia a formação crítica dos indivíduos ao longo dos anos escolares e, no estudo que o presente trabalho se propõe a analisar, proporciona a análise crítica sobre o papel da educação na contemporaneidade, visto que o foco é compreender o como se estabelece a aceitação na quebra de paradigmas de uma educação tradicional para uma educação construtivista.

Segundo Araújo e Abib (2003), as atividades experimentais podem ser divididas em três categorias: demonstrativas, verificativas e investigativas. A relevância na escolha de cada uma das modalidades está atrelada ao propósito da atividade experimental planejada pelo professor que, dentro de suas particularidades, permitem manipular o ensaio prático desenvolvido. As atividades demonstrativas possuem valor importante na visualização do fenômeno pois os alunos observam o que está sendo desenvolvido teoricamente durante a aula. A verificação possui caráter confirmativo às teorias que previamente foram desenvolvidas em aula. Os alunos podem interagir e manipular equipamentos que, de acordo com a previsão estabelecida através da confirmação dos resultados, se transformam em dados sólidos, dando validade ao fenômeno estudado. Contraditória à ideia de seguir a receita em um procedimento experimental, as atividades investigativas são aliadas importantes no processo de ensino e aprendizagem que desenvolva a autonomia discente, e as competências adquiridas nessa modalidade são valorosas nas mais diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, as atividades investigativas são essenciais ao desenvolvimento da ressignificação dos seus conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Na perspectiva de toda contextualização proposta anteriormente, tendo como referência a teoria freireana e por acreditar que a escola é o ambiente mais favorável para o desenvolvimento crítico em ciências naturais, o presente trabalho elucida a condição à qual um aluno da EJA sente-se motivado ao ser colocado diante de ideias diferentes nas atividades investigativas presentes na disciplina de química. Trata-se de um estudo individual sobre a concepção dos alunos sobre o tema, bem como suas implicações futuras para análises de outros componentes curriculares.

METODOLOGIA

De acordo com o calendário escolar, publicado para ciência no diário oficial em julho de 2018, foi possível iniciar o desenvolvimento metodológico na segunda quinzena do mês de agosto. Inicialmente, a proposta foi divulgada para a ciência de todo corpo docente da Escola Técnica de Itararé, administrada pelo Centro Paula Souza, na II Reunião de Planejamento de 2018. Para nortear a coleta de dados, foi utilizada a aplicação de um questionário inicial, contendo 4 questões com o enfoque quantitativo para 12 alunos da disciplina de química na Educação de Jovens e Adultos.

Os participantes dessa pesquisa correspondem ao terceiro módulo de ensino médio integrado ao técnico em administração de empresas que, de acordo com o plano de curso elaborado de forma coletiva com os gestores da unidade escolar, estabelece o início das aulas do componente curricular em questão. As questões se referiam ao tempo fora da escola, motivos pelos quais tiveram que abrir mão dos estudos em datas anteriores, idade e uma questão relacionada ao mundo do trabalho.

Os dados coletados possibilitaram o diagnóstico de uma turma heterogênea, de alunos que, de acordo com as mais diversas situações, ficaram um longo tempo fora da escola e se depararam com a deficiência de profissionais qualificados no mercado de trabalho, possibilitando então sua inscrição no curso promovido pela unidade escolar.

Em um segundo momento, foram aplicados novos questionários aos alunos, contendo 10 questões sobre a concepção de ciência que cada um possui. Nesse questionário foram inseridas questões de caráter exploratório, onde cada um utilizou argumentos sobre as lembranças das aulas de ciência de ensino fundamental que, mesmo depois de um certo tempo, ficaram gravadas em suas memórias.

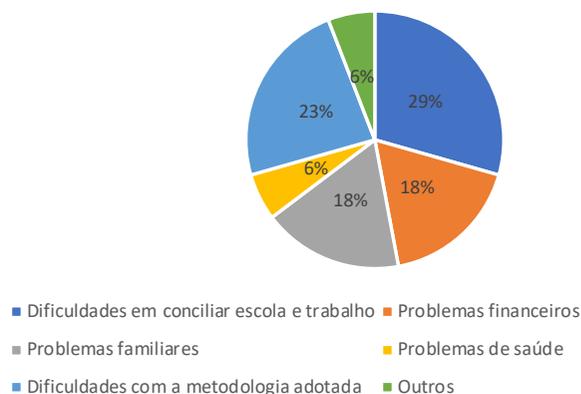
Durante o período de análise das questões de caráter exploratório, foram aplicadas atividades práticas com enfoque investigativo, relacionando o conteúdo desenvolvido teoricamente em sala de aula. O tema pertinente às análises investigativas se insere no conteúdo de propriedades físicas dos materiais e, de acordo com o desenvolvimento das aulas teóricas, os alunos elaboraram uma série de experimentos para investigar as características físicas de uma amostra de água retirada de um reservatório municipal.

Apoiados por critérios avaliativos que levaram em conta o desenvolvimento de técnicas de resolução de problemas, o registro de dados em portfolio e a socialização das conclusões obtidas, a análise foi adquirindo solidez ao ponto de se obter uma análise mais detalhada no desenvolvimento de planejamentos futuros e de socialização com os demais docentes da unidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As reflexões que se desenvolveram ao longo do trabalho, permitiram o mapeamento do público alvo da EJA na Escola Técnica, mostrando uma faixa etária entre 21 e 58 anos. As dificuldades apontadas pela maioria dos alunos ao desistir da escola em momentos anteriores de sua escolarização estão diretamente relacionadas às demandas da época bem como a dificuldade em conciliar escola e trabalho.

Gráfico 1: Quais motivos o levaram à desistência dos estudos



Fonte: Elaboração própria

Notamos que a maioria dos alunos justificam a desistência momentânea dos estudos com a dificuldade em conciliar escola e trabalho. A cidade de Itararé, conhecida como a capital do comércio do Sudoeste Paulista, demanda um forte número de profissionais para trabalhar como auxiliar de vendas, e muitos jovens não percebem a necessidade de continuar os estudos vislumbrando uma ascensão futura e o ingresso ao nível superior de escolarização. Ainda sobre os primeiros dados obtidos, percebemos um percentual elevado de alunos que desistiram dos estudos nos anos anteriores devido à dificuldade em acompanhar os estudos tradicionais (23%). Esse dado é um alarme para compreender que a formação inicial dos professores que, através da semiformação nas instituições de ensino superior, concentravam o aprendizado em níveis de exatidão, quando comparado ao padrão regulamentado através do conhecimento do professor. Diante da perspectiva de ascensão, os alunos demonstram que o catalisador no processo de volta aos estudos foi a exigência de escolarização técnica para melhorias de salário e, em alguns casos, exigência para se manter no cargo/ função a qual atua. Essa justificativa é plausível e coerente com o plano de curso elaborado pela gestão escolar da escola, bem como vai ao encontro do perfil estabelecido pelo Centro Paula Souza, na perspectiva de capacitar os alunos para o mercado de trabalho.

Quando questionados sobre as atividades práticas desenvolvidas no período escolar do ensino fundamental, os entrevistados argumentaram sobre as práticas demonstrativas que seus antigos professores realizaram durante as aulas. Percebe-se, diante dessa questão, que o valor agregado nas práticas laboratoriais no ensino fundamental, mesmo que não tenham sido utilizadas metodologias investigativas, ficaram marcadas nas memórias de cada um. Ao final desse questionamento, os alunos foram instigados a uma reflexão sobre as práticas investigativas, mas demonstraram certa resistência pela dificuldade em não obedecer a um comando para sua execução. Nota-se que, mesmo dispostos a desenvolver as atividades propostas nas práticas investigativas, os alunos da EJA ficam esperando o roteiro experimental, demonstrando certo receio em utilizar os instrumentos presentes no laboratório e manusear erroneamente os reagentes nele contidos.

CONCLUSÕES

Nota-se, diante de todo levantamento teórico obtido na pesquisa a que o artigo se propõe, que o uso do ensino investigativo nas aulas de ciências sugere uma dinâmica diferenciada na aquisição de competências e habilidades na educação de jovens e adultos. Embora sua relevância seja inquestionável na perspectiva do aluno como autor de sua investigação, a transição de concepção de ensino que, ao longo dos anos se tornou inevitável, corrobora para as dificuldades encontradas na educação de jovens e adultos.

A barreira conceitual encontrada diante de uma sala heterogênea de adultos, é o principal obstáculo a ser superado nas aulas práticas em laboratório. Percebe-se que a experiência pessoal que cada um carrega em sua vida, serve de motivação no planejamento da tomada de decisão diante de uma situação problema, e isso precisa ser explorado pelo professor de forma simples e gradativa.

Portanto, o desafio encontrado na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do uso de atividades investigativas nas atividades experimentais, são condizentes ao conceito de educação que as gerações passadas carregam. Um ensino pautado no professor, onde o aluno apenas recebe e reproduz um comando pré-estabelecido precisa ser deixado de lado, dando lugar à autonomia do aluno na tomada de decisões. Os alunos da EJA, inicialmente um tanto quanto resistentes às atividades inovadoras propostas nas aulas de química, encontram-se em processo de aceitação dos valores agregados às práticas investigativas. De certa forma, é possível identificar que no ensino tradicional, ao qual esses alunos estiveram presentes, a autonomia não era desenvolvida. Cabe salientar nesse trabalho, que o desenvolvimento de práticas investigativas nos diferentes níveis de aprendizagem, estão diretamente relacionadas com a capacidade que o professor possui de motivar seus alunos para a formação do espírito científico, desenvolvendo no aluno a capacidade investigativa de forma motivadora.

A maneira com que essa barreira conceitual é quebrada e os potencializadores de todo processo de mudança ideológica na Educação de Jovens e Adultos, pode servir de objeto para futuros estudos, bem como a divulgação de práticas bem-sucedidas de atividades investigativas em alunos de Ensino Médio regular e na EJA.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. S. T; ABIB, M. L. V. S. Atividades Experimentais no Ensino de Física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. Revista Brasileira de Ensino de Física, v.25, n.2, p.176-194, 2003.

AUSUBEL, D. P. (2000). The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view. Dordrecht: Kluwer.

CAÑAL, P. et al. Investigar La Escuela: elementos para una enseñanza alternativa. Sevilla: Díada, 1997.

CAÑAL, P. La investigación escolar, hoy. Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales, n. 52. p. 9-19 , 2007.

CUNHA, R. B. Alfabetização Científica ou Letramento Científico: interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 68, p. 169-186, 2017.

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

HODSON, D. Hacia um enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, v.12, n. 13, p.299-313, 1994.

LABURÚ, C. E. Seleção de experimentos de Física no Ensino Médio: uma investigação a partir da fala de professores. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.10, n.2, p.161-178, 2005.

LABURÚ, C.E. Fundamentos para um Experimento Cativante. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v.23, n.3, p. 382-404, 2006.

POZO, J. I. E CRESPO, M. A. G. *A Aprendizagem e o Ensino de Ciências - Do Conhecimento Cotidiano ao Conhecimento Científico*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SHUELL, T., 1987. Cognitive Psychology and Conceptual Change: implications for teaching science, *Science Education*, v.71, n.2, p. 239-250.

ABORDANDO O ANALFABETISMO FUNCIONAL EM UMA TURMA EJA DE ESCOLA ESTADUAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lígia Cristina de Souza Canova

ligia.prof@hotmail.com

Graduada e Licenciada em Educação Física pela UNIMEP- Piracicaba/SP; Pós-Graduada Lato Sensu em Libras – Educação de Surdos pela FACIS- São Paulo/SP e em Ensino Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos pelo CPS - Centro Paula Souza – São Paulo/SP; Professora interlocutora de Libras em Escola Estadual pelo Governo do Estado de São Paulo e docente na Anhanguera Educacional – Campinas/SP.

Resumo: O artigo divulga um relato de experiência sobre a abordagem do analfabetismo funcional, ocorrido em uma escola estadual situada na cidade de Indaiatuba, Estado de São Paulo, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos – EJA do primeiro semestre de 2019, a saber, no 9º termo. Com a crescente demanda para qualificação profissional e realização pessoal, a unidade escolar recebeu, no início do semestre de 2019, uma turma de 45 alunos para a EJA, dos quais 11 apresentavam características de analfabetismo funcional. Daí a relevância da abordagem, para equacionar as situações de aprendizagem verificadas no público-alvo.

Palavras-chave: Analfabetismo. EJA. Adaptações curriculares. Relato de experiências.

Abstract: *The article discloses an experience report about the functional illiteracy approach, occurred in a State School located in the city of Indaiatuba, State of São Paulo, in a class of Youth and Adult Education- EJA of the first semestre of 2019, namely in the ninth term. With the increasing demand for professional qualification and personal fulfillment, the school unit received, in the beginning of the semestre of 2019, a class of 45 students for the EJA, of which 11 presented characteristics of functional illiteracy. Hence the relevance of the approach to equate learning situations in the target audience.*

Keywords: *Illiteracy. EJA. Curriculum adaptations. Report of experiences.*

INTRODUÇÃO

O presente documento divulga um relato de experiência sobre a abordagem do analfabetismo funcional, ocorrido em uma escola estadual situada na cidade de Indaiatuba, Estado de São Paulo, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos – EJA do primeiro semestre de 2019, a saber, uma turma do 9º termo [6º ano do Ensino Fundamental].

Nossa inquietação advém de uma constatação sobre o cenário social: como é possível um adulto viver em sociedade e não saber ler e escrever, em pleno século XXI? Como conseguem participar e usufruir de sua cidadania?

Este cenário chegou à escola em que atuo. Com a crescente demanda para qualificação profissional e realização pessoal, a unidade recebeu, no início do semestre de 2019, uma turma de 45 alunos para a EJA, dos quais 11 apresentavam situação de analfabetismo funcional.

No transcorrer das primeiras aulas, após a apresentação dos professores e alunos, deu-se início a exposição dos conteúdos a serem trabalhados, e os docentes observaram a dificuldade do alunado com temas básicos. Sem algum tipo de apoio e suporte, os alunos da EJA teriam muitas dificuldades em avançar.

Diagnosticada essa situação-problema, algumas medidas foram tomadas para que esses alunos tivessem a garantia de uma educação integral. O envolvimento dos docentes com o auxílio da professora interlocutora foi relevante para que esse processo pudesse ser efetivamente realizado. O breve relato de experiências aqui apresentado foi desenvolvido em parceria com a professora da disciplina de Matemática, onde as aplicações de atividades extras foram realizadas pela interlocutora; além das readaptações do conteúdo programático pelo professor de língua portuguesa.

O CONCEITO E BREVE CENÁRIO DO ANALFABETISMO

Tomando-se a definição de Vera Masagão Ribeiro (1997), “analfabetismo é uma palavra utilizada no português corrente para designar a condição daqueles que não sabem ler e escrever” (RIBEIRO, 1997, p.144).

Segundo a autora, o termo “analfabeto funcional” (RIBEIRO, 1997) é polissêmico:

A ampla disseminação do termo analfabetismo funcional em âmbito mundial deveu-se basicamente à ação da Unesco, que adotou o termo na definição de alfabetização que propôs, em 1978, visando padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas dos países-membros. A definição de alfabetização que a Unesco propusera em 1958 fazia referência à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a mesma Unesco proporia outra definição, qualificando a alfabetização de funcional quando suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em

seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade. O qualitativo funcional insere a definição do alfabetismo na perspectiva do relativismo sociocultural. Tal definição já não visa limitar a competência ao seu nível mais simples (ler e escrever enunciados simples referidos à vida diária), mas abrigar graus e tipos diversos de habilidades, de acordo com as necessidades impostas pelos contextos econômicos, políticos ou socioculturais. (RIBEIRO, 1997, p.147)

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, é uma modalidade de ensino que surgiu para suprir as necessidades de pessoas que não puderam concluir seus estudos na idade escolar regular, incluindo as modalidades que visam a alfabetização. Trata-se de um atendimento ainda considerável no Brasil, que:

7% da população com 15 anos ou mais é considerada analfabeta, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) de 2017, o que representa ainda 11,5 milhões de pessoas. Atenção: não estamos tratando apenas de crianças e jovens em idade escolar. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), esse número aponta para um perfil dos analfabetos brasileiros formado majoritariamente por idosos que, quando eram jovens, não tiveram acesso à escola porque ela era destinada apenas a pessoas de classes sociais mais abastadas. (CALÇADE, 2018, sn.)

Estes adultos e jovens que procuram a EJA necessitam de certificação e, por vezes, realização pessoal. Com a inclusão destes educandos, numa proposta da inserção de alunos com idades desiguais, alunos reintegrados por medidas socioeducativas, as propostas pedagógicas precisarão de readaptações. Neste cenário, de cursistas com experiências de vida e profissionais diversas, as pessoas com dificuldades pedagógicas acabam ficando à margem, devido às suas dificuldades e morosidade no aprendizado.

No caso a seguir relatado, observou-se que o analfabetismo funcional está presente entre 11 dos 45 alunos desta turma do 9º termo da EJA do 1º semestre de 2019.

Alfabetizar jovens e adultos torna-se uma missão importante aos professores da EJA, pois:

A alfabetização empodera as pessoas e as capacita para poderem participar de forma plena na sociedade e a contribuir com o aprimoramento dos meios de sobrevivência. A alfabetização também impulsiona o desenvolvimento sustentável, possibilitando assim maior participação no mercado de trabalho, melhoria da saúde e da nutrição das crianças e da família, além de reduzir a pobreza e expandir as oportunidades na vida.

Além de seu conceito convencional de ser um conjunto de habilidades de leitura, escrita e numeramento, atualmente, a alfabetização é compreendida como um meio de identificação, entendimento, interpretação, criação e comunicação em um mundo cada vez mais digital, mediado por textos, rico em informações e de rápidas mudanças. (UNESCO, 2019, sn.)

O pedagogo Paulo Freire explicita a afirmação acima:

[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE, 2011, p.14).

O cenário hoje é de uma sociedade plural e em constante evolução, porém, se faz necessária “uma alfabetização de adultos que, em lugar de propor a discussão da realidade nacional e de suas dificuldades...” (FREIRE, 2011, p.55), seja efetivamente desenvolvida em torno de metodologias e conteúdos programáticos para a alfabetização, mesmo que estes educandos estejam inseridos em sala de aulas com sujeitos já alfabetizados e letrados.

Com os dados em mãos, a estatística vislumbrada, conceitos entendidos e a vontade de atuar, iniciou-se uma proposta de alfabetizar os educandos da EJA da turma do 9º termo do primeiro semestre de 2019, abarcando professores e direção da unidade escolar estadual da cidade de Indaiatuba nesta tarefa.

RELATO DAS EXPERIÊNCIAS EM CLASSE

O relato de experiências autobiográfico, é uma metodologia e um formato de divulgação do conhecimento em Educação relativamente recente. Sendo um modelo em que o professor se coloca como objeto e também como sujeito dos estudos,

[...] a pesquisa narrativa desponta como uma forma de conhecer a cultura escolar sob a perspectiva dos implicados, conferindo um olhar pessoal, subjetivo, sensível e real ao processo educativo e a seu entorno. (GARBOSA; WEBER, 2017, p.37- 38)

Como professora, sustentada pelo desejo de bons rendimentos educacionais destes alunos, mantive-me inquieta no primeiro mês de aula, observando e planejando como poderia ajudar e intervir em momento oportuno para expor essa inquietação. Porém, quando uma senhora de 57 anos de idade, durante uma atividade informou que não sabia ler, alarmada, sentei com a direção escolar que prontamente me ouviu

e aceitou a ideia de uma intervenção com atividades adaptadas junto aos docentes regentes da sala de aula, além de um espaço físico para retirada de alguns alunos no momento da aula para aplicar atividades paralelas de alfabetização.

Para este momento em que os alunos eram retirados da sala regular e levados para uma recuperação paralela, foi proposto atividades iniciais de alfabetização, proporcionando uma segurança para os alunos em seu processo de aprendizado. Alguns, de início, se sentiram constrangidos ao serem convidados para participar em outra sala de aula, porém, a maioria venceu o constrangimento e acompanharam-me até a sala, onde iniciamos um bate papo para diagnóstico das possíveis ações.

As falas proferidas quando pedidos á exposição de quais eram as dificuldades de cada um, deixou-me surpresa: desejos simples, como escrever bilhetes para os respectivos 'chefes', lerem novas receitas para o preparo doméstico... Esses momentos foram ricos e esclarecedores, pois todos puderam expor suas dúvidas, anseios, medos e desejos.

Após esse processo, foi-lhes passado em lousa o alfabeto com letra cursiva e a letra bastão, pois muitos dos letrados não entendiam a letra cursiva. Pedi que escrevessem seu nome nos dois modos de escrita.

Os alunos permaneceram duas das aulas do período realizando essa tarefa, e quando retornaram para a sala de aula com os demais colegas, demonstraram-se alegres e satisfeitos, pois tiveram um momento mais tranquilo para seu aprendizado, não tendo que se esforçar ao máximo.

Nos dias seguintes, as atividades foram descritas em letras cursivas, sendo apoiadas por imagens ilustrativas que ficavam expostas em forma de cartaz na parte superior da lousa, na sala de aula separada para esta finalidade. A fixação do alfabeto com figuras ilustrativas permitia um envolvimento contextualizado e conseqüentemente um aprendizado mais efetivo.

As atividades seguintes foram embasadas num texto de nível fácil para a contextualização e leitura, com poucos parágrafos, que foi usado como base para a evolução ao trabalho de outros conteúdos.

Dentre os 11 alunos desta nova turma, 2 eram realmente analfabetos, então foi utilizado o modelo de atividade *fono-vísuo-articulatório*. A satisfação em aprender era tanta que pediam para ficar o período todo na sala de atividades especiais.

A proposta inicial era aplicar atividades adaptadas realizadas pelos professores regentes a pedido da interlocutora, porém o efeito não foi positivo. A docente de matemática aplicava suas atividades em sala para os alunos sem tantas dificuldades e orientava a interlocutora para aplicação de atividades na sala de informática, com o uso do site *Dragonlearn*⁶. Nas demais disciplinas, os professores não trabalhavam atividades adaptadas.

6. Disponível no site www.dragonlearn.com.br

O pedido pela interlocutora incomodou aos docentes, que responderam que não havia tempo hábil para readequação do conteúdo e atividades após o início das aulas. Outros argumentaram que não tinham o que fazer, uma vez que o conteúdo precisaria ser ministrado indistintamente, por conta de cumprimento dos protocolos burocráticos pedagógicos.

As primeiras adaptações foram feitas com separação silábica, formação de palavras com uso do 'M' e 'N', comparação entre texto visual e texto escrito, produção textual a partir de quadrinhos, e atividades lúdicas envolvendo a língua portuguesa e também atividades com adaptações curriculares específicas.

As atividades eram aplicadas em cadernos individuais, respeitando o nível de desenvolvimento de cada aluno.

Nas aulas de matemática, foi usada uma plataforma online, a *Dragonlearn*, permitindo aos alunos o aprendizado dos numerais, contagem e, de modo contextualizado, relacionar a escrita aos objetos apresentados:

Figura 1: Exemplo de estatísticas de aluno exibidas no site *Dragonlearn*



Está ativo

Números e contas

The screenshot shows an active lesson card for 'Aula: Números até 10'. The total time spent is 12 minutes. The card lists four activities:

- Activity 1: 'Aprenda a contar. Quantos cubos há?' (Learn to count. How many cubes are there?). Gasto: 2 minutos, 10 exercícios.
- Activity 2: 'Aprenda a contar. Conte as laranjas' (Learn to count. Count the oranges). Gasto: 10 minutos, 11 exercícios.
- Activity 3: 'Aprenda a contar. Pinte e conte as pérolas' (Learn to count. Color and count the beads). Gasto: 0 minutos, 0 exercícios.
- Activity 4: 'Aprenda a contar. Identifique o número de frutas' (Learn to count. Identify the number of fruits).

(AUTOR, 2019).

Nas aulas de língua portuguesa, o professor foi mais sutil em sua intervenção, após a exposição do problema de analfabetismo da turma. Este não propôs parceria e não pediu ajuda da professora interlocutora, mas fez a readequação do conteúdo programático para que todos pudessem minimamente participar e acompanhar as aulas.

Destaca-se no relato, a necessidade de uma atuação:

- ágil pelos professores, de modo que os alunos que apresentam-se analfabetos ou analfabetos funcionais não abandonem a EJA de imediato;

- conjunta, envolvendo os professores regentes das disciplinas e professores interlocutores ou de apoio disponíveis. Profissionais como orientadores educacionais e psicopedagogos poderiam fornecer apoio relevante;
- que envolva a adaptação dos currículos, dos materiais e dos espaços disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a explanação deste relato, pode-se observar que as práticas pedagógicas precisam alinhar-se aos conteúdos programáticos da EJA e com os anseios e níveis de conhecimentos dos educandos.

Diagnosticar e reconhecer o público alvo, dando-lhes oportunidade de proferirem seus desejos e realizações, propiciará ao educador a empatia e o respeito, oportunizando uma readaptação dos conteúdos, se necessária, e a readequação de metodologias a serem aplicadas.

A proposta contou com o apoio da direção da unidade escolar e a parceria da professora de matemática, que puderam agraciar o alunado com atividades satisfatoriamente aplicadas e obtenção de bons resultados.

Dessa forma, foi oportunizado aos alunos uma aprendizagem contextualizada e prática, permitindo uma maior interação com o conteúdo pedagógico e um nível reduzido de evasão.

Não existe uma fórmula para a erradicação do analfabetismo, mas existe a oportunidade de intervenção e diminuição do analfabetismo entre seus alunos. O foco deste projeto de intervenção foi atingir ao público específico e isso só foi possível pela dedicação e envolvimento de todos os agentes, professores, alunos e gestores, no processo educacional.

REFERÊNCIAS

CALÇADE, P. As taxas de analfabetismo ainda são altas no Brasil? Nova Escola. 26 de agosto de 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12398/as-taxas-de-analfabetismo-ainda-sao-altas-no-brasil>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARBOSA, L. W. F.; WEBER, V. Narrativas, docência e música: os sons da memória como possibilidade para a pesquisa em Educação. In: BELLOCHIO, C. R. (Org.). Educação musical e unicdocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Editora Sulina, 2017. p.37-55.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 60, p. 144-158, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul.2019.

UNESCO. Alfabetização. Website. 2019. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-quality/literacy/>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

CONVIVÊNCIA E COOPERAÇÃO: EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO

Lúcia Fernanda dos Santos

luciafernanda@hotmail.com

Especialista em Pedagogia da Cooperação e Metodologias Colaborativas, pela UNIBR; Pós-graduada em Educação para Jovens e Adultos pelo CPS; Especialista em Farmácia Clínica pela Universidade Cândido Mendes e Graduada em Farmácia Bioquímica pela Universidade do Sagrado Coração. Professora PEB III na Fundação Instituto de Educação de Barueri - FIEB – Engenho Novo, Barueri. Orientada por Juliana Nazaré Alves.

Resumo: Para garantia de aprendizagem, é necessário um clima de respeito e proteção no ambiente escolar. Porém, na atualidade, notam-se conflitos entre os alunos e o aumento dos índices de bullying. Objetivando cuidar desse ambiente, do convívio e do respeito entre os alunos, favorecendo a aprendizagem, preparando-os para o mercado de trabalho, além de formar cidadãos que praticam o respeito em sociedade, criou-se esse projeto. Foi aplicada uma pesquisa qualitativa do tipo participativa, adotando-se as metodologias colaborativas em 8 encontros com 66 alunos do curso técnico de farmácia, com duração de 50 a 150 minutos. Foram abordados temas como: “cooperação e convivência”, “diálogo e escuta”, “o cuidado com o outro”, “confiança”, “co-criação” e “celebração”. Após os primeiros encontros, os alunos reportaram melhoria do diálogo no ambiente familiar e no convívio e respeito entre eles. A segunda fase, em 2018, preparou estes alunos para multiplicarem o tema na escola e, na terceira fase, realizada em 2019, os 66 alunos receberam 66 calouros aplicando metodologias colaborativas, ensinando-os sobre cooperação e convivência, em substituição à tradicional aula trote. Notaram-se atitudes diferenciadas desse grupo de alunos em apoio ao ambiente escolar, por isso o projeto se estendera aos demais cursos técnicos dessa unidade em 2019.

Palavras-chave: Cooperação. Metodologias colaborativas. Aprendizagem colaborativa.

Abstract: *To ensure learning, a climate of respect and protection in the school environment is required. However, nowadays, there are conflicts between students and the increase in bullying rates. Aiming to take care of this environment, conviviality and respect among students, favoring learning, preparing them for the job market, and forming citizens who practice respect in society, this project was created. A qualitative participative research was applied, adopting the collaborative methodologies in 8 meetings with 66 students of the technical pharmacy course, lasting 50 to 150 minutes. Topics such as “cooperation and coexistence”, “dialogue and listening”, “caring for others”, “trust”, “co-creation” and “celebration” were addressed. After the first meetings, the students reported improved dialogue in the family environment and in the interaction and respect among them. The second phase, in 2018, prepared these students to multiply the theme at school and, in the third phase, held in 2019, the 66 students welcomed 66 freshmen applying collaborative methodologies, teaching them about cooperation and coexistence, replacing the traditional trot class. Different attitudes of this group of students were noted in support of the school environment, so the project was extended to the other technical courses of this unit in 2019.*

Keywords: *Cooperation. Collaborative methodologies. Collaborative learning.*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa descrever a experiência realizada com os alunos do curso técnico de farmácia da Fundação Instituto de Ensino de Barueri (FIEB), unidade Maria Sylvia Chaluppe de Mello.

A experiência teve como objetivo cuidar do ambiente escolar, no qual se inserem alunos, professores e outros atores; estimular o convívio e o respeito entre os alunos de uma mesma etapa do curso. Adicionalmente, favorecer a aprendizagem e prepará-los para a inserção no mercado de trabalho, além de serem cidadãos que praticam o respeito em sociedade, estava entre os objetivos da experiência. O trabalho, que se iniciou em 2018, devido aos resultados positivos, estendeu-se para 2019 e se expandiu para turmas de todos os cursos.

O fundamento para esse projeto está no aspecto abordado por Agapito e Leão (2015) onde apontam que, para garantir um ambiente de aprendizagem, é necessário um clima de respeito e proteção no ambiente escolar. Porém, na atualidade, notam-se conflitos entre os alunos e o aumento dos índices de *bullying*. O comportamento nesse ambiente é uma reprodução, em maior ou em menor escala, da sociedade como um todo e precisa ser tratado.

O projeto teve também inspiração no referencial histórico e filosófico, baseado em grandes nomes como, Martin Luther King (apud MARQUES, 2008, p. 5) ao afirmar que “Temos aprendido a voar como os pássaros, a nadar como os peixes, mas ainda não aprendemos a sensível arte de viver como irmãos... Devemos aprender a viver juntos como irmãos ou perecer juntos como tolos” e de Jean Piaget (apud BROTTTO, 1997, p. 69) ao afirmar que, “na verdade, os jogos de que as crianças participam tornam-se seus jogos de vida”.

Tomando por base a reflexão de Meira (1998, p. 68), percebemos que professores e alunos precisam estar integrados e aprender a cooperar:

Quando professores e alunos não se envolvem de maneira firme e consciente com a construção de relações recíprocas de respeito, cooperação e solidariedade, reforça-se o circuito de alienação, do qual todos participamos ainda que inadvertidamente ...

Neste sentido, Hernández e Sancho (2017) refletem sobre o papel do professor e apontam que nos deparamos, na prática, com um dilema (que é especialmente maior na educação técnica e profissionalizante): ensinar o que se espera numa profissão tecnicista e reprodutora ou ensinar o aluno a pensar o mundo – desde “seu mundo” até o “mundo todo” – com seus problemas e soluções? Os currículos claramente são orientados pensando na primeira via: o ensino tecnicista/tecnológico. A máquina econômica e a estrutura social exigem que seja assim. E para isso os professores se preparam. Seus saberes – sejam por métodos tradicionais, sejam por metodologias ativas – devem ser repassados aos alunos. Neste aspecto, decididamente, o texto de Hernández e Sancho (2017) nos mostra que esta via não funciona e não levará ao propósito da educação, de servir para que um ser humano seja capaz de mudar seus

pontos de vista. Ou seja, a educação deve instrumentalizar o sujeito para ordenar seus pensamentos e emoções e achar respostas, soluções.

Lannes (2012), afirma que, desde a infância, crianças já aprendem na escola a levar vantagem, buscando inserir-se nos grupos dos alunos mais inteligentes, para realizar trabalhos, porque aqueles acabariam por fazer o trabalho sozinhos e os demais, que pouco participaram, levam os créditos igualmente. Esse modelo se repete na educação superior. Porém, ao chegar ao mercado de trabalho o indivíduo terá que aprender a realizar trabalhos em equipe, pois os melhores resultados de empresas, escolas, órgãos públicos e ONGs, são obtidos quando cada indivíduo compreende a importância de trabalhar em equipe, de colocar o coletivo acima do individual e ainda explorar ao máximo as competências individuais.

Caminhando para a mudança desse cenário, em outubro de 2018, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo anunciou que seus formadores terão formação para estimular a criatividade, a cooperação e a empatia, para levarem às salas de aula práticas pedagógicas que estimulem e desenvolvam estas “habilidades emocionais”, objetivando a promoção do pensamento científico, crítico e criativo, autoconhecimento, responsabilidade e cidadania dos membros da rede de educação do Estado de São Paulo. Isso indica que a necessidade do desenvolvimento do olhar humanizado e da cooperação do formador é latente (SÃO PAULO, 2018).

Não obstante tal movimento institucional, eventos recentes apontam essa necessidade de abordar e estimular a cooperação, como o Festival Internacional da Cooperação, que na sua terceira edição em 2018, reuniu entre seus participantes, formadores do meio corporativo e educacional para discussão de práticas colaborativas. Além de instituições de ensino superior que passam a oferecer formação que abordam tais temas, como a pós-graduação em Pedagogia da Cooperação.

A Pedagogia da Cooperação tem como propósito contribuir para que cada pessoa seja respeitada como ela é, e ao mesmo tempo, colaborar para que todas as demais assim o sejam também. Tem como princípios a conscientização da interdependência humana, a importância da convivência e da cooperação para se viver em comunidade. Os jogos cooperativos, o diálogo, a aprendizagem colaborativa, as danças circulares, são exemplos de tais práticas, que são usadas para ensinar através de experiências que evoluem das simples às complexas e que enfatizam o “fazer juntos” (BROTTO, 1997).

Segundo Orlick (1993), os Jogos Cooperativos eliminam o medo e o fracasso, pois nele não há perdedor, por isso tem o poder de reforçar a autoconfiança e de unir pessoas.

Beleza e Mathieu (2013) também apontam que o *bullying* escolar é a reprodução da intolerância existente na sociedade. Opondo a essa situação, os jogos cooperativos, tal qual as demais metodologias colaborativas e a pedagogia da cooperação, buscam o respeito, portanto, poderiam ser estratégias para a busca do respeito no ambiente escolar.

METODOLOGIA DE TRABALHO

Foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo participativa. Quanto aos procedimentos, foram utilizadas as metodologias colaborativas, como os jogos cooperativos, o diálogo e processos circulares. A experiência analisada ocorreu em três fases, a primeira no ano de 2018, e a segunda e terceira em 2019, prevista para encerramento ao fim deste ano letivo.

As etapas de cada fase estão, fundamentalmente, baseadas nas sete práticas da Pedagogia da Cooperação que, segundo Brotto (2018, p. 16), são:

1ª Prática: Fazer Com-Tato | Saber Conectar.

2ª Prática: Estabelecer Com-Trato | Saber Cuidar.

3ª Prática: Compartilhar In-Quieta-Ações | Saber Compartilhar.

4ª Prática: Fortalecer Alianças e Parcerias | Saber Confiar.

5ª Prática: Reunir Soluções Como-Uns | Saber Cocriar.

6ª Prática: Realizar Projetos de Cooperação | Saber Cultivar.

7ª Prática: Celebrar o VenSer | Saber Celebrar.

DESCRIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

O projeto foi dividido em três fases, sendo que a primeira fora desenvolvida com um grupo de 66 alunos com o objetivo de despertá-los para a importância da cooperação e da convivência; a segunda etapa visava prepará-los para replicar as informações e desenvolverem práticas colaborativas com outros alunos; e a terceira fase teve o objetivo de ampliar o projeto para um maior número de alunos desta Unidade Escolar. As fases 1 e 2 foram concluídas e a fase 3 está em andamento em 2019, contando com cerca de 770 alunos, de todos os cursos da unidade escolar.

As fases 1 e 2 contaram com as etapas:

Fase 1: Aprendendo sobre cooperação

Foram aplicados 6 encontros com 66 alunos do curso técnico de farmácia, com práticas de conversas circulares e jogos cooperativos dos simples aos complexos, em encontros com duração de 50 minutos, com a abordagem de temas como:

- Encontro 1: “A importância da cooperação e da convivência”, “Como surge a cooperação” (imagem 1),
- Encontro 2: “A prática do diálogo e da escuta” (imagem 2),
- Encontro 3: “A confiança”, (imagem 3),
- Encontro 4: “O cuidado com o outro” (imagens 5 e 6)
- Encontro 5: “A co-criação” (imagem 4),
- Encontro 6: “A celebração dos trabalhos realizados em conjunto” (imagens 7 e 8).



Imagem 3: Registro do terceiro encontro do projeto de Convivência e Cooperação (Trabalho sobre Confiança)



Imagem 4: Registro do quarto encontro do projeto de Convivência e Cooperação (Trabalho sobre Comunidade)



Imagens 5 e 6: Registros do quinto encontro do projeto de Convivência e Cooperação (Trabalho sobre Comunidade e Respeito)



Imagens 7 e 8: Registros do 6º encontro do projeto de Convivência e Cooperação (Trabalho sobre Celebração dos Resultados)

Resultados positivos foram percebidos a partir do segundo encontro dessa primeira fase. Na abordagem dos temas diálogo e escuta ativa, os alunos tiveram a incumbência de praticarem as aprendizagens em seus ambientes de convívio social e relataram os resultados obtidos. Os resultados que os alunos reportaram foram de melhoria no diálogo no ambiente familiar, como o relato de um aluno que praticou diálogo e a escuta ativa com o seu pai e a conversa durou mais de três horas e, que no final dela, o pai agradeceu relatando, que o que ele estava precisando naquele dia era alguém para ouvi-lo. Uma segunda aluna, que, do mesmo modo, aplicou com a mãe o exercício, declarou que, a conversa se prolongou por mais de três horas, que deram muitas risadas e fez com que percebesse que, nem sempre os pais lhes contam tudo. Uma terceira aluna declarou que, ao realizar a mesma prática com o seu irmão, descobriu que ele estava em tratamento para depressão, mas a família escondia essa situação para não a preocupar.

Após as práticas realizadas na primeira fase, 62 dos 66 alunos participantes responderam uma pesquisa, onde alguns dos resultados levantados foram:

- 96,8% perceberam que as práticas favoreceram a convivência entre os alunos da mesma sala,
- 93,5% afirmaram que os alunos das salas distintas envolvidas no projeto tiveram melhoria na convivência
- e 100% acreditam que tais práticas podem melhorar a convivência dos alunos de toda a escola se aplicadas aos demais alunos.

Em geral, os alunos relataram que as atividades favoreceram o convívio e o respeito entre eles, que aprenderam a se ouvir e que acreditam que tais práticas podem melhorar a união, a convivência e a cooperação entre os alunos da escola.

Diante dos resultados, a direção da Unidade Escolar autorizou a continuidade deste projeto.

Fase 2: Disseminando cooperação

A segunda fase visava preparar esses alunos para multiplicarem o tema na escola. Para essa preparação, houve a participação de seis desses alunos no 3º Festival Internacional da Cooperação (FICOO), realizado em outubro de 2018 no CEPEUSP (Centro de Práticas Esportivas da USP de São Paulo). Os alunos puderam assistir palestras sobre o tema e, com o apoio da professora especialista que coordena o projeto, demonstraram e explicaram as práticas que realizaram na escola, em uma oficina com uma hora de duração, que contou com a presença de 25 participantes entre jovens, adultos e idosos (alunos, pedagogos e empresários). Após a participação no FICOO, os seis alunos compartilharam suas vivências com os 66 alunos, ampliando a visão do grupo para a dimensão do tema.



Imagem 9: Encontro dos alunos com Fábio O. Brotto no 3º FICOO



Imagem 10: Alunos co-facilitando jogos cooperativos no 3º FICOO

A iniciativa da realização da oficina partiu de um convite de Fábio O. Brotto, que é um referencial para o tema, devido seus trabalhos sobre Cooperação, Metodologias Colaborativas e Jogos Cooperativos, desde a década de 1990. O grupo dos 6 alunos com os participantes do FICOO está apresentado na imagem 9.

Para a conclusão da fase 2, no início do ano letivo de 2019, os 66 alunos do curso de Farmácia, que praticaram as atividades em 2018, receberam os 66 calouros, aplicando jogos cooperativos, diálogo, processos e danças circulares, ensinando-os sobre cooperação e convivência, com o apoio da professora responsável pelo projeto, em substituição à tradicional aula trote. Foram dois encontros com duração de 2 horas, com a presença de 66 alunos em cada, sendo 33 calouros e 33 alunos veteranos em cada.

Ao término dessa fase, os alunos calouros declararam terem se sentido bem recebidos e que não esperavam que a escola pudesse ter esse ambiente acolhedor, pois em geral, há um clima de tensão no primeiro dia de aula, devido ao momento de insegurança e por estarem iniciando em um novo ambiente escolar.

Os alunos que apoiaram a recepção mostraram-se empolgados com os resultados do processo e solicitaram que ampliássemos o projeto para todos os alunos da escola, para que pudessem ampliar a contribuição desse trabalho para todos os cursos.

No início do ano letivo de 2019, os alunos participantes desse projeto foram destacados por alguns de seus professores técnicos e do núcleo comum, como alunos que passaram a ter mais comportamentos de respeito, tanto entre eles, como com os professores, e por se envolverem em movimentos na busca de proteção ao ambiente da escola e de alunos envolvidos em situações de bullying.

Fase 3: Ampliando a cooperação

Pensando em como articular o projeto a um número maior de alunos, foram usadas como inspiração as práticas realizadas na unidade da FIEB – Professora Maria Theodora Pereira de Freitas, onde os alunos realizam ações como:

- coleta de lacres de latinhas para aquisição de cadeira de rodas destinadas a crianças com deficiência;
- arrecadação de alimentos para doação a diversas instituições de caridade;
- distribuição de cartões com mensagens positivas e motivadoras, entre outras ações.

Essa terceira fase conta com três etapas, sendo a primeira etapa, direcionada aos professores e coordenadores dos demais cursos, devido ao projeto envolver alunos dos cursos: Análises Clínicas, Química e Informática para Internet. A segunda e a terceira etapas envolvem mais 700 alunos dessa unidade escolar.

Com os professores e os coordenadores dos demais cursos técnicos foram realizadas duas oficinas, ambas estruturadas com conversas circulares e jogos cooperativos, objetivando esclarecer sobre o projeto que seria realizado com os alunos.

O feedback desse grupo de professores foi de apoio ao projeto e de solicitação para realizações de mais atividades como essas, para ampliar a integração entre os professores. Os professores afirmaram também que, o ambiente colaborativo e de respeito favorece o processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda etapa dessa terceira fase ocorreram as práticas das metodologias colaborativas voltadas aos mais de 700 alunos, que estão divididos em 24 turmas. Foram aplicados, com cada turma separadamente, encontros com a duração de três horas/aula (150 minutos), com o intuito de repetir, de modo sucinto, os mesmos temas abordados na fase 1 do projeto, objetivando despertar nesse grupo de alunos a importância da cooperação e de uma boa convivência.

Durante os encontros de 150 minutos, uma das atividades foi norteada pela pergunta: "O que você pode fazer para proporcionar à escola um ambiente mais colaborativo". E através destas reflexões e respostas passaram para a etapa 3, onde os alunos desenvolveram ações de cooperação para a convivência no ambiente escolar.

Nessa etapa, os alunos vivenciaram as práticas das metodologias colaborativas e relataram que, refletir sobre os temas cooperação e convivência, despertou neles atitudes que os deixaram felizes.

Na última etapa do projeto, os alunos assumiram o papel de protagonistas de atividades que levaram ações de colaboração para o ambiente escolar, como a entrega de mensagens positivas e motivadoras, o engajamento em campanhas de arrecadação de agasalhos e em movimentos, cujo objetivo era mostrar gratidão aos professores e aos demais funcionários dessa escola, pelos trabalhos realizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto nasceu com o objetivo de cuidar do ambiente escolar, do convívio e do respeito entre os alunos, para favorecer a aprendizagem e preparar alunos para inserção no mercado de trabalho, além de serem cidadãos que praticam o respeito em sociedade. Também surgiu para atender à necessidade de cuidar desse ambiente onde é crescente o fenômeno bullying, que se intensifica a cada dia.

Com o uso das metodologias colaborativas, os resultados foram, desde declarações dos alunos como, melhorias no diálogo familiar, através de prática da escuta ativa, e melhorias na interação entre os alunos da mesma sala e entre alunos de salas distintas. Houve o apoio a alunos que passaram por situações de bullying, além de engajamento em campanhas de arrecadação de agasalhos e em movimentos, cujo objetivo era mostrar gratidão aos professores e aos demais funcionários dessa escola, pelos trabalhos realizados. Docentes também notaram atitudes positivas dos alunos por conta do envolvimento com este trabalho.

Sua ampliação foi motivada por tais observações e é movida pelo desejo institucional de que o maior número possível de alunos tenha acesso às vivências da pedagogia da cooperação e das metodologias colaborativas. Estender para os demais cursos, em um salto considerável de 66 para mais de 700 alunos, reflete a esperança de que a comunidade estudantil possa experimentar dos efeitos positivos, outrora observados nas turmas de farmácia, alvo original do trabalho.

Entendemos, como ponto fraco desta experiência, que o envolvimento de apenas um professor é limitante para a difusão mais intensa das ações. Seus resultados poderiam ser ainda mais expressivos se mais professores estivessem envolvidos para aplicação das práticas, ou abordando o assunto de modo interdisciplinar. E essa meta de envolver professores será, portanto, perseguida em futuras etapas do projeto cooperação e convivência, a fim de que toda a comunidade escolar possa usufruir do convívio em um ambiente colaborativo.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, F.M.; LEÃO, M.F. Reflexos do bullying nas relações interpessoais escolares e a necessidade da formação de professores. Revista Educação, Saúde e Sociedade - ECS, Sinop/MT/Brasil, v. 5, n. 1, p. 45-57, jan./jun. 2015.

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

BROTTO, F. O. Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar! 2ª ed. São Paulo: Projeto Cooperação, 1997.

BROTTO, F. O. A Pedagogia da Cooperação: para um mundo onde todos podem VenSer. Pós-graduação em Pedagogia da Cooperação & Metodologias Colaborativas – UNIP, São Paulo, v. 4.5, 2018.

LANNES, L. S. Equipes e Cooperação: o elo essencial. Sorocaba: Ed. Saraswati, 2012. p 247

MARQUES, L. B. Irmãos Gêmeos: compartilhando semelhanças e os desafios de ser único. Pontífice Universidade Católica. São Paulo. 2008.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. Ciência & Educação (Bauru). Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, campus de Bauru., v. 5, n. 2, p. 61-70, 1998. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/26446>>.

ORLICK, T. Vencendo a Competição. 3ª Ed. Círculo do Livro, 1993.

SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. Aprender no ensino médio a partir de uma rede de relações. Pátio ensino médio. Penso. Porto Alegre, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Educadores terão formação para estimular criatividade, cooperação e empatia. educacao.sp.gov.br, 18 out. 2018. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticia/educadores-terao-formacao-para-estimular-criatividade-cooperacao-e-empatia/>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Luciana Domiciano Barreto

luciana.barreto@etec.sp.gov.br

Analista de Suporte e Gestão. Bibliotecária na Etec de Mauá, Mauá, Centro Paula Souza.

Resumo: O presente texto visa refletir sobre o uso da biblioteca como recurso didático pedagógico, no intuito de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos. Para tanto, utilizou-se do relato de experiências realizadas, por meio da coleta de dados, entrevista e da análise bibliográfica, evidenciando-se o papel desempenhado pela biblioteca escolar, bem como a relevância da cooperação e colaboração entre gestão, bibliotecários e professores no planejamento e execução de atividades conjuntas e interdisciplinares. Conclui-se que os benefícios de se implantar ações que potencialize parcerias e oportunize a aprendizagem de forma significativa à comunidade escolar, implica na qualidade do ensino ofertado.

Palavras-Chave: Biblioteca Escolar; Educação de Jovens e Adultos; Atividades interdisciplinares.

Abstract: *The present text aims to reflect on the use of literacy as a pedagogical didactic resource, in order to streamline the teaching and learning process in the education of young people and adults. For this, we used the report of experiences, through data collection, interview and bibliographic analysis, highlighting the role played by the school library, as well as the relevance of cooperation and collaboration between management, librarians and teachers in the field. planning and execution of joint and interdisciplinary activities. It is concluded that the benefits of implementing actions that enhance partnerships and enable learning significantly, imply the quality of education offered.*

Keywords: *School Library; Youth and Adult Education; Interdisciplinary Activities.*

INTRODUÇÃO

As escolas brasileiras cada vez mais buscam quebrar paradigmas da educação tradicional, que centra seus métodos de ensino na transmissão de conhecimento, visando incorporar em seu processo de ensino e aprendizagem as necessidades dos indivíduos que dela participam e do contexto histórico social em que estão inseridos.

O desenvolvimento das tecnologias, nas últimas décadas, vem afetando todos os setores da atividade humana, proporcionando maior agilidade de comunicação, reduzindo distância e esforços nas rotinas diárias e ampliando as possibilidades de acesso a informação. A velocidade com que novos conhecimentos circulam na sociedade exige que a Escola mude seu foco de ensino. É preciso instrumentalizar os estudantes para que eles tenham autonomia para buscar e selecionar informações, especialmente em cursos profissionalizantes. Isso demanda reforçar a importância de “aprender a aprender”, preparando-o para um aprendizado contínuo e duradouro exigido no contexto atual.

Entende-se, que a relevância em desenvolver atividades diversas, possibilita aos alunos e docentes, conhecer também um pouco mais da biblioteca e de como seu espaço pode ser utilizado para atividades divertidas, em que se pode criar e aprender.

É necessário conscientizar toda comunidade escolar de que a biblioteca escolar precisa ser reconhecida como recurso importante de aproximação entre as demandas colocadas no processo de ensino, realizado em sala de aula, e os materiais físicos e virtuais disponíveis na escola para consulta e aprofundamento dos conteúdos trabalhados.

Tem-se por objetivo neste artigo discutir como as bibliotecas escolares podem se inserir no contexto educativo e ressaltar a importância e os benefícios de se estabelecer uma relação de cooperação e colaboração entre a gestão da escola, bibliotecário e professores nas atividades aplicadas aos estudantes.

Tomou-se como referência, no embasamento teórico, análises conceituais de especialistas sobre o papel desempenhado pelas bibliotecas escolares e a atuação profissional.

No item 2 debateu-se a biblioteca como um espaço de aprendizagem no ambiente escolar, baseando-se também nos regulamentos e normas aplicados às bibliotecas.

Retratou-se no item 3 a atuação dos profissionais envolvidos na ação educativa, a formação e contribuição do trabalho cooperativo e colaborativo, para tanto discutiu-se conceitos de especialistas da área de educação e de biblioteconomia.

No relato de experiência, foram verificadas atividades implantadas em uma biblioteca escolar do ensino técnico profissionalizante, sendo realizado por meio da análise de relatórios estatísticos, pesquisa de satisfação e complementados por depoimentos dos profissionais envolvidos.

A BIBLIOTECA COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Se considerarmos os documentos oficiais da Instituição das Bibliotecas Escolares e os documentos orientadores do papel deste recurso na escola, observamos que todos eles apontam para uma integração entre o currículo da escola, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e o suporte e apoio oferecido pelas bibliotecas para o acesso da comunidade escolar à informação, cultura, pesquisa, incentivo à leitura e a produção intelectual dos indivíduos e dos grupos e estabelecem esse espaço como um ambiente de aprendizagem para todos.

O art. 5º da PORTARIA CEETEPS-GDS Nº 499, DE 21/11/2013, que aprova o regulamento de funcionamento da Biblioteca Central e das Bibliotecas das Escolas Técnicas Estaduais - Etecs e das Faculdades de Tecnologia - Fatecs do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS; prevê como principal finalidade da biblioteca, oferecer o acesso a informação e a cultura ao corpo docente, discente e administrativo da unidade, bem como a comunidade externa; dando suporte ao ensino-aprendizagem, pesquisa, extensão e apoio a toda comunidade escolar; incentivando a leitura, a produção intelectual e o interesse pela ciência, pela arte e pela cultura.

Baseando-se nessas diretrizes, pressupõe-se que ao oferecer acesso a informação e a cultura, incentivar a leitura e a produção intelectual, as bibliotecas das unidades informacionais do CEETEPS, mais do que um espaço destinado a armazenagem de materiais para pesquisa, apoio e extensão, são vistas como instrumento ativo da ação educativa, conforme abordagem de Mayrink (Mayrink apud Caderno orientativo para uso da biblioteca escolar, 2012, p. 13):

“é uma instituição do sistema social que organiza materiais bibliográficos, audiovisuais e outros meios e os coloca à disposição de uma comunidade educacional. Constitui parte integral do sistema educativo e participa de seus objetivos, metas e fins. A biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e a formação de uma atividade científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente, estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apoia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisões em aula. Trabalha também com os pais de família e com outros agentes da comunidade”.

Balça (2006), afirma que a biblioteca deve ser percebida como uma unidade orgânica da escola, integrando suas atividades no projeto educativo da própria escola, constituindo-se como um recurso básico do processo educativo. Devendo, portanto, trabalhar em conjunto com o corpo docente e discente.

Neste contexto Gasque (2012), ressalta que precisa vigorar na biblioteca escolar o paradigma da integração pedagógica, no qual a biblioteca deve fazer parte do processo educacional. Desse modo, a visão tradicional da biblioteca escolar como mero depósito de livros precisa ser superado. Ela deve incorporar um papel mais dinâmico e participativo na escola, e passar a atuar como um espaço ativo de aprendizagem, facilitando o acesso e o uso da informação.

O livro Formação de Jovens e Adultos: (re) construindo a prática pedagógica (CHOW, Eva; et al, 2017), traz o conceito de que o educador é um dos sujeitos indispensáveis no processo de educação de jovens e adultos no intuito de ampliar seus saberes e torná-los cidadãos participativos na sociedade democrática, sempre respeitando, no processo de ensino-aprendizagem, o contexto em que está inserido.

Nesse sentido, professor e bibliotecário, podem ser considerados educadores, ambos devem trabalhar em conjunto no planejamento de atividades pedagógicas que favoreçam e facilite a aprendizagem.

O bibliotecário precisa ser visto como membro da equipe de ensino, mas “a atual desconexão entre o ensino e a biblioteca o mantém marginalizado do processo pedagógico” (BORDENAVE; PEREIRA, 1998, p. 263-264).

Para que o papel do bibliotecário e da biblioteca escolar seja potencializado em uma unidade escolar, gestão, professores e a biblioteca devem se ver como agentes educadores. Desde o diretor até todos os servidores que fazem parte da comunidade escolar devem ter claro que são educadores, seja pela atuação em sala de aula, pela integração dos recursos disponíveis na unidade, seja pelo exemplo de atitudes e comportamentos, que regem a vida fora da sala de aula, todos impactam na ação educativa.

Os educadores são responsáveis pela aprendizagem dos alunos devem se colocar como mediadores do conhecimento e buscar utilizar todos os recursos disponíveis para instigar a curiosidade na busca de novos conhecimentos.

Isso requer que todos os envolvidos trabalhem em cooperação e integrados no planejamento das ações educativas para desenvolvimento do currículo escolar.

Este é um grande desafio, pois, segundo o sociólogo polonês Zigmunt Bauman (1925-2017), vivemos em uma sociedade onde emergem o individualismo, a fluidez e a efemeridade nas relações. Na sua teoria sobre “modernidade líquida” estamos vivendo e aprendendo a conviver em uma sociedade de rápidas e profundas mudanças nas relações sociais, instituições, construções culturais e várias outras configurações do mundo social, impactando principalmente a educação e o modo de pensar e de aprender. Estabelecer um ambiente de aprendizagem em cooperação e de trabalho integrado e conjunto exige trocas entre os sujeitos, planejamento criterioso, aceitação de pontos de vista diferentes. Numa equipe essas atitudes precisam ser construídas e isso demanda tempo e disposição de todos os envolvidos bem como ações que contribuam para a construção dessas atitudes.

O conceito de que a biblioteca é um espaço de aprendizagem é indiscutível, mas é necessário demandar muito esforço e a mediação de profissionais em trabalhos colaborativos e cooperativos que contribuam para que esse espaço se torne efetivamente de aprendizagem. É preciso que se construam ações em que os sujeitos avaliem que vale a pena participar de todos os espaços de estudo, pois estão construindo atitudes de autonomia para seu aprendizado.

Nesse sentido Gadotti (2000, p.9-10) ressalta que a educação organiza-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo os pilares do conhecimento para cada indivíduo: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão, descobrir e redescobrir o conhecimento; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente, saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, participar em projetos de cooperação; e finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.(GADOTTI apud MATHIEU; CHOW, 2013, p.25)

PROFISSIONAIS MEDIADORES: O PAPEL DO PROFESSOR E DO BIBLIOTECÁRIO NA FORMAÇÃO DO SABER

Ensinar procedimentos de leitura e pesquisa são tarefas de toda a escola não só dos professores de português. Assumir essa concepção é um desafio muito grande.

Em geral todos avaliam a má qualidade da leitura entre os estudantes. Temos pesquisas que apontam uma grande defasagem na compreensão leitora desses. Muitos professores também se sentem desestimulados quando recebem o resultado de alguma pesquisa encaminhada por sua disciplina, porque os alunos muitas vezes não conseguem extrair informações importantes e relevantes dos textos lidos e se limitam a copiar algum texto que selecionou.

Aliás, até para selecionar as informações é necessário fazer perguntas corretas para os buscadores na internet e isso requer uma interpretação do que deseja encontrar e que os textos oferecem. E a questão que se apresenta é “de quem é a responsabilidade de reverter esta situação?” Essa responsabilidade cabe a todos os professores e também à biblioteca escolar.

Oferecer a possibilidade de mediar o conhecimento através da leitura deve ser compromisso de toda a escola, mas nem sempre o profissional que atua na biblioteca é convocado para essa discussão, seja pelo não reconhecimento deste espaço como de aprendizagem significativa, seja pela atuação tímida do bibliotecário por não compreender que esse papel também pode ser exercido por ele.

“Devido a própria cultura do docente, o bibliotecário é visto como aquele que dá suporte ao ensino, mas não está diretamente envolvido com as práticas pedagógicas e assim deve permanecer para não sobrecarregar ainda mais o currículo. Os bibliotecários, por sua vez, (...) não querem abandonar sua passividade. Entretanto, querem atuar mais diretamente junto à comunidade educacional, por dever e por desejo profissional, sentem-se muitas vezes excluídos e menosprezados em suas iniciativas e não sabem como alterar esta situação.” (DUDZIAK apud FONSECA; SPUDEIT, 2016, p. 42).

Em alguns casos o exercício de um papel mais efetivo na escola, cumprindo a função educativa de forma adequada para ganhar espaço na comunidade escolar, nem sempre é possível, uma vez que a visão do bibliotecário como educador pode não existir na escola, o que dificulta, em muitos casos, o trabalho colaborativo com professores.

Outro ponto importante a ser observado é o apoio da coordenação pedagógica, que pode ser um grande facilitador da integração dos espaços de sala de aula e biblioteca. A participação dos professores e da direção pedagógica nas atividades realizadas pela biblioteca torna-se um incentivo para que os próprios alunos se envolvam com as programações oferecidas. Por isso é de fundamental importância a participação dos bibliotecários nas reuniões pedagógicas e gerenciais da escola, para que o planejamento da biblioteca ocorra em concordância ao escolar e se planeje ações educativas conjuntas que aproximem o aluno do espaço. (MORO; ESTABEL apud FONSECA e SPUDEIT, 2016, p. 52).

A proposta pedagógica da biblioteca escolar deve priorizar o livre acesso a informação, tanto para professores como para os estudantes. É importante agregar significado à

informação para que o estudante a transforme em conhecimento de modo a contribuir para sua contínua evolução como pessoa e como cidadão. Enquanto mediadora da informação, a biblioteca escolar pode se transformar num espaço público dentro da própria escola. Um espaço que estimula a circulação da informação e que favorece a convivência dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Em decorrência de atividades cooperativas com os professores a biblioteca pode se transformar num espaço aberto para criatividade, a imaginação e a sistematização oportunizada pela leitura crítico reflexiva do conhecimento de diferentes fontes de informação.

Como característica deste profissional, o bibliotecário escolar precisa desenvolver alguns requisitos para que obtenha sucesso em seu trabalho. Um deles é o interesse pelas pessoas – professores e alunos; outro é a compreensão da função educativa da biblioteca escolar – não se justifica apenas o oferecimento do espaço físico, mas promover e estimular o compartilhamento de experiências de leitura e pesquisa de diferentes fontes de informação; e também buscar sempre a qualificação profissional - buscar aliar os conhecimentos sobre biblioteconomia com os pedagógicos.

O profissional que não se compromete inteiramente no desenvolvimento de uma ação educativa, estimulando, participando, cooperando, liderando e provocando situações que conduzam a melhoria da leitura, torna-se um instrumento pedagógico inoperante, reduzindo seu potencial de recurso junto à comunidade escolar.

Cabe a cada profissional se perguntar: De onde virão as mudanças? Quem as promoverá e provocará? É preciso encontrar condições ideais para desenvolvimento do trabalho ou deve-se criar as condições para isso?

Com certeza não será tarefa fácil, mas não será impossível para quem se compromete com seus ideais de melhoria da qualidade de educação.

ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DE ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES; UM BREVE RELATO

muitas unidades escolares do CPS (Centro Paulo Souza) sustentam o estereótipo de uma biblioteca silenciosa, com acervo desatualizado para empréstimo e pesquisa. Em grande parte, esse fato contribui para o distanciamento dos professores e alunos dos bibliotecários.

As bibliotecas escolares, em especial da rede pública, muitas vezes carecem de recursos humanos e financeiros o que compromete a qualidade de seus serviços e de seu acervo, mas o planejamento e implantação de programas em cooperação, podem trazer em seu bojo a ideia de espaço dinâmico e interativo com a produção intelectual humana que vise à criação de conhecimento e inovação em benefício da coletividade.

Gasque (2012) descreve que o acesso à informação é o primeiro passo para promover a leitura e a aprendizagem, mas a atuação profissional e o trabalho em equipe, são o

maior diferencial para promover a biblioteca escolar como ambiente que potencializa o conhecimento, propicie a autonomia de pensamento e de criatividade, constituindo-se em instrumento indispensável na formação da identidade dos atores da escola e da comunidade.

Baseado no depoimento de professores, em sala de aula deve-se implementar projetos conciliando a aprendizagem sobre o conteúdo a ser pesquisado. Um dos exemplos mencionados de projetos propostos na rede são 'Programa Cinco S', 'Sustentabilidade', 'Segurança no Trabalho', que são propícios a esta finalidade. Portanto, considera-se que nestes projetos estão inseridos conteúdos a serem desenvolvidos em parceria com a biblioteca. Como por exemplo: 'compreensão da organização da biblioteca', 'busca em bancos de dados', 'resumos', 'esquemas', 'estruturação da pesquisa de acordo com as normas da ABNT', dentre outros.

O bibliotecário deve atuar inicialmente na formação do corpo docente da instituição, orientando sobre as técnicas e normas para realização de pesquisa.

Além da formação dos professores, os bibliotecários podem colaborar com vários outros projetos educacionais que ocorrem em diferentes espaços de aprendizagem (sala de aula, laboratórios, biblioteca). Isso pode ser feito através da disseminação da informação, promovendo palestras, oficinas. Cabe a direção pedagógica da escola contribuir na organização destas intervenções com a integração de docentes e bibliotecário.

Na visão de Lankes (2014, p.22):

"(...) a biblioteca deve moldar-se ao contexto e adotar os mesmos objetivos. Se a sua comunidade se esforça para crescer, a biblioteca também precisa crescer. Se você se preocupa com o futuro, ou com a economia, ou com o futuro da democracia em seu país, sua biblioteca também deve se preocupar. Se você torna pública estas preocupações, se se prepara com o possível e o impossível, então a biblioteca e os bibliotecários podem abraçar estes ideais e objetivos."

Orientando-se neste conceito inspirador e renovador, a Biblioteca da Etec de Mauá, sentiu a necessidade de realizar atividades culturais complementares, e durante um evento proposto pela Rede: a "Semana Paulo Freire" viu-se oportunidade para incentivar a participação mais ativa da comunidade escolar no evento.

A Biblioteca, considerando esta proposta da Escola e visando criar uma aproximação maior entre alunos e biblioteca, organizou junto com os alunos jogos de xadrez. A proposta pedagógica de inserir o jogo de xadrez tinha como objetivo preparar o aluno para desenvolver habilidades como memória, concentração e planejamento. Além de possibilitar a tomada de decisões em situações que exigem o raciocínio rápido, em busca de contribuir por meio de uma atividade lúdica. Com o aumento de alunos interessados e, por sugestão dos próprios participantes, organizou-se um campeonato de xadrez previsto para ocorrer durante a Semana Paulo Freire.

A Etec de Mauá, apesar de oferecer apenas cursos técnicos modulares, possui muitos alunos cursando o ensino médio, concomitantemente ao técnico com interesse nos processos seletivos de ensino superior e/ou realizar a prova do ENEM. Para incentivar leituras clássicas e divulgar o acervo da Biblioteca, planejou-se junto a coordenação, em parceria com professor de Linguagem, Trabalho e Tecnologia - LTT, uma atividade denominada ENEM Literário. Realizaram-se encontros para debate dos livros citados ou exigidos e, para isso, o professor trouxe curiosidades sobre as obras, autores e os períodos literários. A Biblioteca, tomando por base as provas dos processos seletivos, preparou questões para resolução e discussão, ofereceu dicas sobre redações e construções de textos, além de divulgar e organizar os encontros e materiais utilizados. Ao final de cada encontro eram disponibilizados materiais para aprofundamento do tema e preparar os alunos para o próximo encontro.

Finalizada a atividade aplicou-se uma pesquisa para avaliar o grau de satisfação e interesse dos alunos quanto ao espaço, atividades práticas, organização, duração, divulgação, tema e conteúdo abordado. Avaliada de modo geral como muito bom por 93% (noventa e três por cento) dos alunos. Isso reforça a ideia de que há interesse e participação da comunidade escolar, quando a atividade educativa oferecida está de acordo com as necessidades informacionais apresentadas.

Visando o incentivo à leitura e o enriquecimento da formação leitora dos alunos, a Biblioteca em cooperação com professores, implantou um projeto de leitura compartilhada entre turmas. E, concluída a leitura e troca entre todos, propôs-se atividades culturais como apresentação teatral, exposição de desenhos, entre outras atividades que ocorreram durante a Semana Paulo Freire. A Biblioteca realizou, baseada na leitura sugerida pelo professor, uma roda de “contação” de histórias, visando contribuir para a construção oral de textos. Entende-se que ouvir e contar história é importante para a aprendizagem de um leitor. Quem conta desenvolve a comunicação, a postura, a linguagem, além do conhecimento de mundos diferentes.

Essas atividades tinham como objetivo trazer os alunos para conhecer e utilizar os recursos que a biblioteca poderia oferecer e contribuir, de certa forma, para a aprendizagem.

Após realização dessas e outras atividades identificou-se, por meio das estatísticas comparadas um aumento na circulação de materiais, frequência e uso do espaço. Pressupõe-se, com esse trabalho colaborativo e cooperativo, ter alcançado o objetivo de divulgar o acervo e os serviços da biblioteca, além de disseminar conhecimento e troca de experiências entre alunos, professores e bibliotecário.

Apesar de estarmos no início do estabelecimento de uma parceria mais efetiva entre a biblioteca e as demais instâncias da escola pudemos notar que houve um aumento na frequência à biblioteca pelos alunos, a procura de subsídios pelos professores cresceu consideravelmente o que fez com que esse espaço passasse a ser mais considerado no planejamento pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A biblioteca deve constituir-se em espaço de acesso à informação, fomento à leitura e à pesquisa, bem como ambiente de ação cultural. Para tanto, biblioteca e bibliotecário são corresponsáveis pelo empenho na consecução dos objetivos e metas da escola, bem como pelo desenvolvimento do currículo e pela formação continuada do professor. O envolvimento de todos os atores da comunidade educativa é, portanto, indispensável para a realização do projeto pedagógico de qualquer instituição educativa.

Portanto, para inserir as bibliotecas escolares no contexto educativo, exige-se do profissional bibliotecário encontrar soluções por meio de formação contínua, tanto na área educacional, como em tecnologias informacionais e na gestão da informação.

Espera-se também uma atuação proativa do bibliotecário, além da participação do corpo docente, buscando espaços e formas para concretizar esses ideais de participação, aprendizagem efetiva, cooperação entre todos os envolvidos na comunidade escolar de modo a melhorar cada vez mais a qualidade de ensino oferecida pela Escola.

As experiências vivenciadas e relatadas fortalecem a ideia de que é fundamental a colaboração e cooperação entre gestão, coordenação pedagógica, corpo docente e bibliotecário, pois obteve-se uma influência positiva no planejamento e execução das atividades realizadas pela biblioteca, tendo em vista o aumento na demanda de serviços, frequência e uso do espaço. Portanto, ainda que esteja em construção essa relação de cooperação e colaboração, se houver empenho entre as partes é possível obter resultados melhores e mais efetivos a toda escola, ou seja a toda comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BALÇA, Ângela Coelho de Paiva. Vamos à biblioteca! - o papel da biblioteca escolar na formação de crianças leitoras. Rev Programa de Pós-Graduação em Ed. do Dep. de Ed. da Fac. de Ciências e Tecnologia/Unesp. Presidente Prudente, Jan./Dez. 2006, v. 13, n. 14, 14 p. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/379> . Acesso em: 21/11/2017.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. A biblioteca como instrumento de ensino-aprendizagem. In: Estratégias de ensino-aprendizagem. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 255-265.

FONSECA, Ane; SPUDEIT, Daniela. O trabalho cooperativo entre bibliotecários e professores para o desenvolvimento da competência em informação: criação de um programa voltado para alunos do ensino médio. Rev Bibl. Esc. em R., Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 36-63, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/112482>. Acesso em: 03.10.2018

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Univ. de Brasília, 2012. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO_Letramento_Informacional.pdf . Acesso em: 02.Out.2018.

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bóries. Conhecer e ser uma biblioteca escolar no ensino-aprendizagem. Rev ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, 4, p. 64-79, 1999. Disponível em: <https://revistaacb.emnuvens.com.br/racb/article/view/340>. Acesso em: 03.Out. 2018.

LANKES, David R. Vamos pensar juntos uma nova Biblioteconomia?. Brasília: FEBAB, 2014, p. 84. Disponível em: <https://davidlankes.org/new-librarianship/expect-more-demanding-better-libraries-for-todays-complex-world/1-the-arab-spring-expect-the-exceptional/> . Acesso em: 03.Out.2018.

MATHIEU, Elizabete R. Oliveira; BELEZIA, Eva Chow. Formação de Jovens e Adultos: (Re) Construindo a Prática Pedagógica. São Paulo: CETEC, 2013. 176 p.

MATO GROSSO. Sec. de Est. de Educação. Superintendência de Ed. Básica. Coord. de Proj. Educativos. Caderno orientativo para uso da biblioteca escolar. Cuiabá: SEDUC, 2012. p. 12-17. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/9314456/0/Livreto-Caderno+Orientativo+-+Biblioteca+Escolar.pdf/5dce27b6-0726-67ae-6467-849ab3171bb9> . Acesso em: 09.Set.2018.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.); et al. Ler E Escrever Compromisso De Todas As Áreas. Porto Alegre/RS: Editora Da UFRGS, 2004.

USO DO CELULAR NO COTIDIANO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Lucivânia Antônia da Silva Perico

lucivania.perico@cps.sp.gov.br

Docente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Atua como Coordenadora de Projetos na Supervisão Pedagógica Regional Grande São Paulo Sul e Baixada Santista. Possui Mestrado em Educação; Especialização em Língua Portuguesa; Especialização em Metodologias e Gestão da Educação a Distância; Especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior; Licenciatura em Letras e Pedagogia.

Gabriela Carvalho Solgon

gabriela.solgon@cps.sp.gov.br

Docente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Atua como Coordenadora de Projeto na Cetec Capacitações, na área de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura, Licenciada em Letras e professora efetiva de Língua Portuguesa, na Rede Estadual de Educação, atuando na EJA - Educação de Jovens e Adultos.

Resumo: O presente estudo busca investigar como os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm utilizado o celular para comunicação em seu cotidiano. Entende-se que estando em contato com circunstâncias nas quais é necessária a comunicação por meios digitais, como Facebook e Whatts App, torna-se relevante compreender como os alunos da EJA têm desenvolvido as práticas de leitura e escrita nesses ambientes. A partir das questões lançadas, foram compilados os dados, que resultaram no perfil do público pesquisado. Cujas respostas contribuem para a compreensão do panorama da EJA e indicam a necessidade de trabalhos futuros.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Celular. Comunicação.

Abstract: *The present study reaches to investigate how the students from Youth and Adult Education (YAE) have been used the mobile phone for communication in their daily routine. I understand that when they are in contact with circumstances that is necessary to communicate by digital media, as Facebook and whats App, it becomes relevant to understand how the YAE students have developed their reading and writing skills in these environments. From the previous questions, the data were compiled, which resulted in a profile of the researched public. The answers contributed to a general overview of YAE and indicated the necessity for future studies.*

Key Words: Youth and Adult Education (YAE). Mobile phone. Communication.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu pela necessidade de compreender como os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm utilizado o celular para se inserir nas práticas de letramento atuais, promovidas pelo acesso à internet, redes sociais (Facebook) e aplicativo de mensagens instantâneas (Whats App).

Embora o Brasil ainda possua altos índices de analfabetismo, é perceptível no país um movimento de incentivo às práticas de letramento. Esse movimento nem sempre é proposital, nota-se que é decorrente do esforço das pessoas para se manterem inseridas no contexto social de uma sociedade letrada.

Entretanto, para compreender a proposta deste estudo, torna-se necessário diferenciar alfabetização e letramento. Entende-se por alfabetizado aquele que sabe ler e escrever. O termo letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy*; o indivíduo letrado é aquele que desenvolve habilidades de leitura e escrita em práticas sociais que envolvem a língua escrita: um analfabeto que consegue sacar dinheiro em um caixa eletrônico; um cidadão que utiliza o recurso de áudio do Whats App, mas não sabe assinar seu nome; uma criança que nunca frequentou a escola, mas consegue assistir a vídeos no YouTube são exemplos de pessoas que, embora não dominem a leitura e a escrita, interagem em práticas sociais de letramento.

alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos) [...] enquanto *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) [...] (ROJO, 2009, p.98) (*grifos da autora*)

Embora a escola trabalhe no âmbito do alfabetismo, com foco nas capacidades e competências de escrita e leitura, ela não pode se eximir da responsabilidade de incentivar os alunos a participarem das diversas práticas sociais de letramento na vida cotidiana, por isso, devem ser contemplados pelo currículo escolar não somente a cultura valorizada, canônica e dominante, mas também as culturas populares, locais e de massa, aproximando a escola das necessidades de interação social de seu alunado. Assim sendo, a escola deve assumir a postura favorável ao estudo dos letramentos, entendendo-os como “capacidades de leitura”, nas palavras de Roxane Rojo (2009), que envolvem aspectos culturais e sociológicos.

Atualmente, diante dos avanços tecnológicos, torna-se relevante o desenvolvimento de práticas de letramento digital, as quais, segundo Coscarelli e Ribeiro (2005, p.9), “é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”.

Tendo em vista esse cenário de contato com a leitura e a escrita em meio digital, coube questionar: De que maneira os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm utilizado

o celular em suas práticas cotidianas de comunicação? A partir do levantamento dos dados, buscou-se averiguar a hipótese de que os alunos da EJA dão preferência ao texto oral em detrimento do escrito.

Partindo desse ponto, foi realizada uma pesquisa composta por questões objetivas, em que o participante deveria assinalar apenas uma resposta correta.

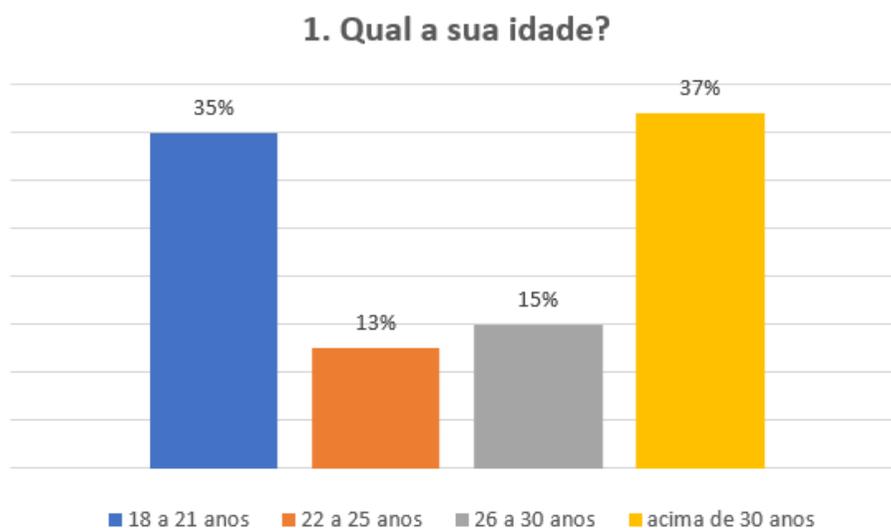
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada numa aula de língua portuguesa, com 40 alunos da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública da cidade de Diadema, em São Paulo. Os alunos foram convidados a responder de forma manuscrita um questionário pré-estruturado composto por nove questões, apresentadas nos gráficos a seguir. O grupo foi escolhido pois trocava mensagens instantâneas com a professora, fora do ambiente escolar, e ela notava que davam preferência por gravar áudios ao invés de redigir texto.

Após o cômputo das respostas, foi possível obter um panorama do grupo estudado, tendo em vista a região geográfica onde reside, a faixa etária, o grau de escolaridade, a empregabilidade e demais fatores que influenciam diretamente no contato com práticas de leitura e escrita em seu convívio social.

A primeira questão demonstrou a discrepância etária dos alunos da EJA, conforme observa-se no gráfico: 35% dos participantes possuíam de 18 a 21 anos; enquanto no outro extremo, 37% possuíam mais de 30 anos de idade. Isso que caracteriza uma sala heterogênea no fator idade.

Gráfico 1: Faixa etária dos participantes da pesquisa

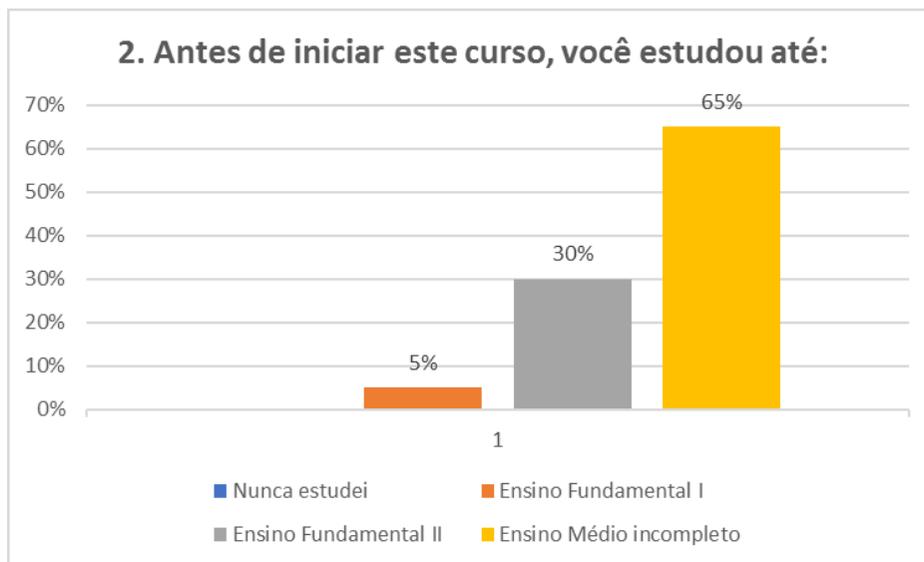


A partir da faixa etária, pode-se propor reflexões acerca das facilidades de acesso e interesse dos alunos nas novas tecnologias, não que exista um padrão, mas em geral nota-se que os mais jovens têm mais facilidade por já terem nascido numa geração em que muitas das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são

acessíveis à população, porém, no decorrer da pesquisa, será possível notar que a faixa etária não compromete o desempenho como usuários das TDIC.

A segunda questão buscou investigar qual o nível de escolaridade dos alunos antes de iniciarem o curso de EJA. Esse ponto torna-se relevante pois pode auxiliar na construção do perfil dos participantes da pesquisa. O gráfico apontou que 65% dos alunos buscaram na EJA a continuidade do Ensino Médio, seguidos de 30% que haviam concluído o Ensino Fundamental II e estavam na EJA para cursar o Ensino Médio:

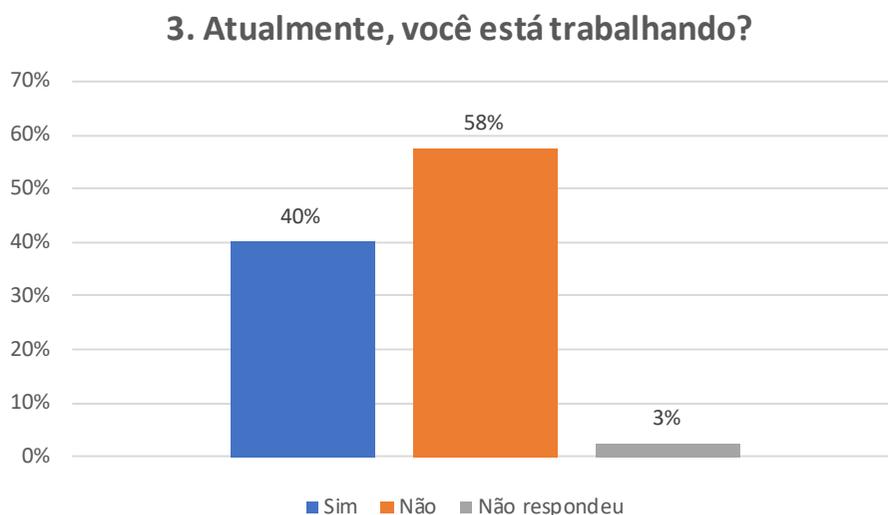
Gráfico 2: Grau de escolaridade antes da EJA



Este dado reforça os índices de acesso à Educação Básica no Brasil, que indicam que conforme os anos vão avançando, ocorre a perda dos alunos. Nota-se que a maior parte dos estudantes havia iniciado o Ensino Médio ou parado de estudar nessa etapa. Esse também é um indicador importante ao observarmos o quanto os alunos fazem uso das TDIC em seu cotidiano.

Na terceira questão, o foco foi investigar a empregabilidade dos alunos.

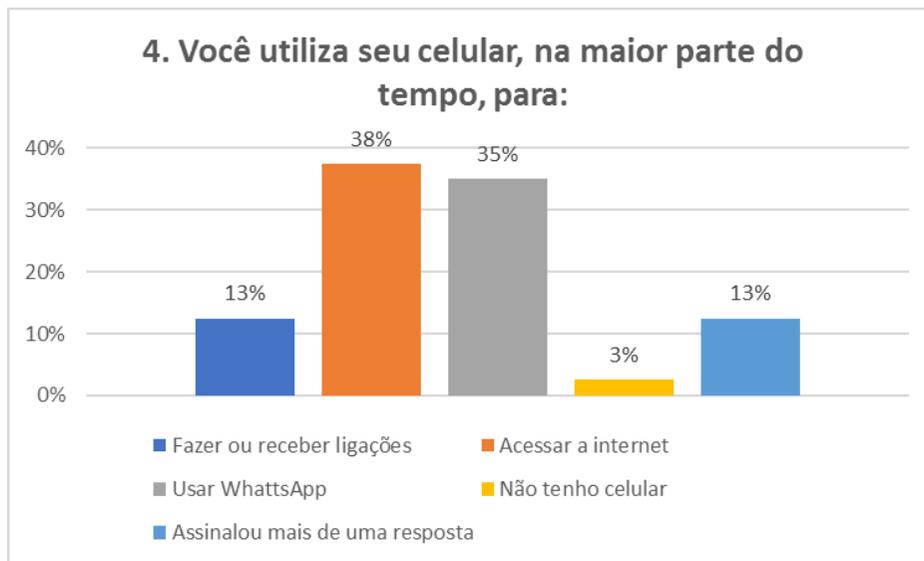
Gráfico 3: Empregabilidade



Com relação aos alunos que estão trabalhando, 56% têm acima de 30 anos de idade; por outro lado, daqueles que estão desempregados, 39% são jovens. O fato de 58% não estarem inseridos no mercado de trabalho não é um limitador para o acesso e utilização das ferramentas digitais.

A quarta questão destaca-se pela funcionalidade do celular, que perdeu a sua atribuição inicial de fazer ou receber chamadas, agora utilizado para acessar a internet, como apontado por 38% dos entrevistados, e usar o Whatts App, como indicaram 35%.

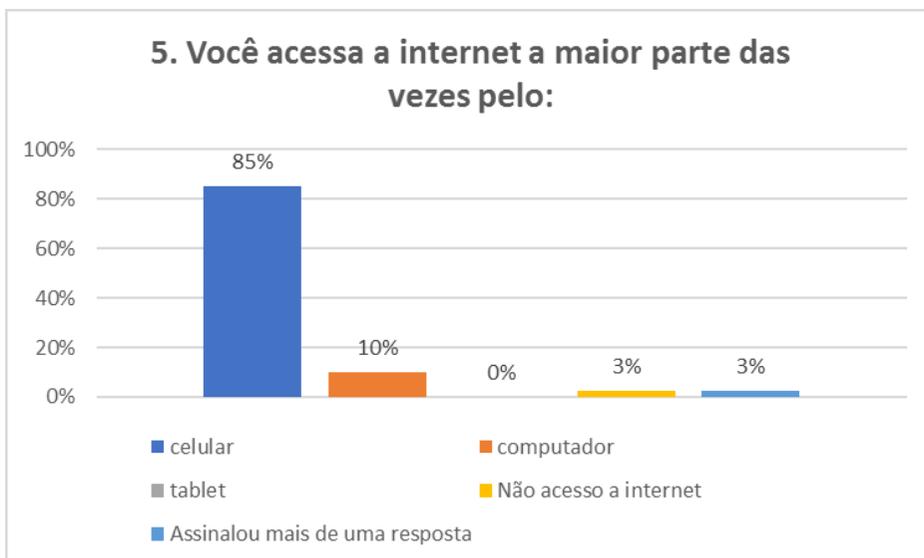
Gráfico 4: Uso do celular



É interessante notar que nessa turma 3% não têm celular. Essa porcentagem corresponde a um participante, o qual tem entre 18 e 21 anos e não informou se está trabalhando. Os demais fazem uso constante com aplicativo de mensagem instantânea, acesso à internet ou outros, que não para realizar ligações.

A quinta questão buscou investigar qual o recurso para acesso à internet, constatando que o celular lidera como o recurso utilizado por 85% dos participantes.

Gráfico 5: Recursos para acesso à internet



Observa-se que 3% não acessam a internet, o que corresponde a um participante, o qual tem entre 22 e 25 anos, não está trabalhando no momento, possui celular e o utiliza apenas para fazer e receber ligações.

A sexta questão mediu a frequência de acesso ao Facebook, outra ferramenta de letramento digital que promove a interação. 53% dos participantes acessam sua página do Facebook todos os dias, o correspondente a mais da metade dos participantes. Sem dúvida um dado interessante, uma vez que o Facebook não é mais novidade, porém percebe-se que as pessoas ainda utilizam com frequência.

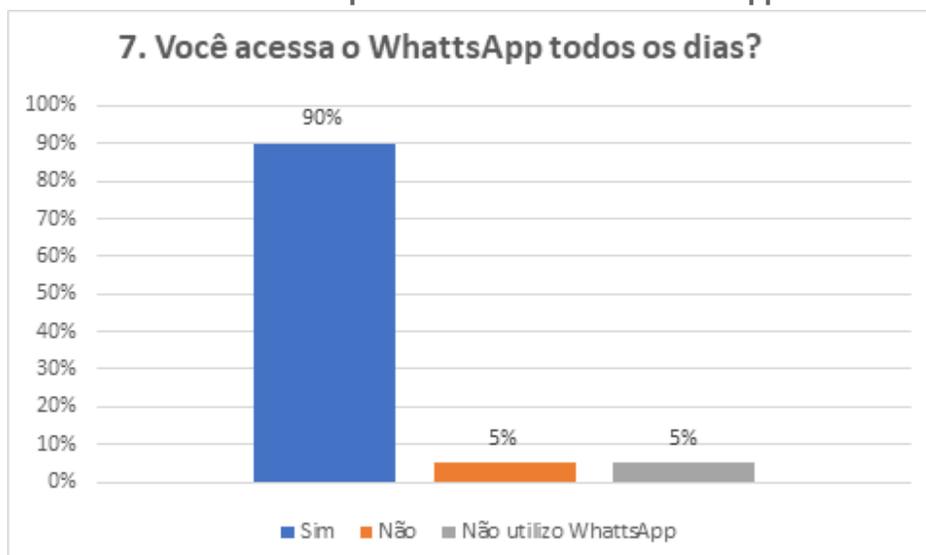
Gráfico 6: Frequência de acesso ao Facebook



Outro ponto interessante da pergunta acima é que 15% não têm Facebook. A faixa etária nesse caso não influencia, pois a resposta se repetiu entre participantes de todas as faixas etárias. Com relação ao acesso à internet, 84% desses afirmaram acessá-la, embora não tenham Facebook.

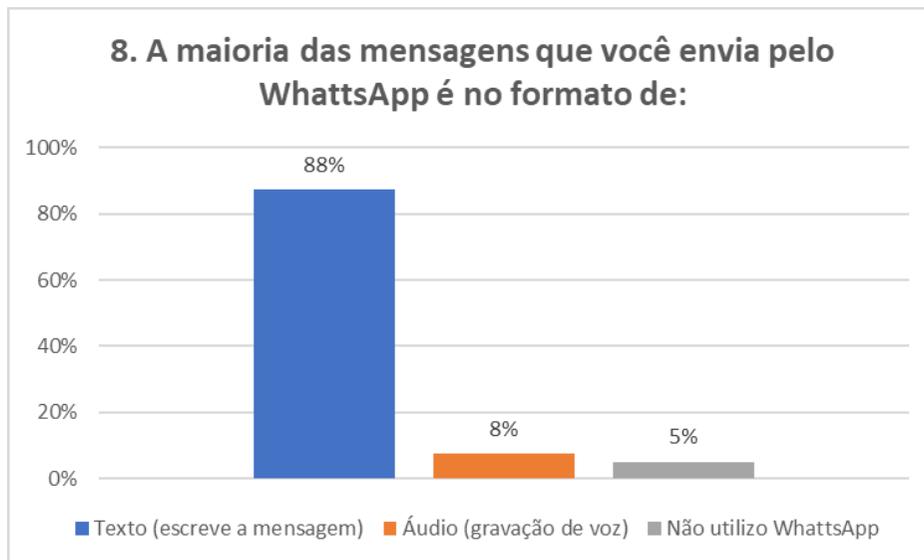
A sétima questão demonstrou o quanto o Whatts App está presente na vida desses alunos, pois 90% acessam todos os dias o aplicativo.

Gráfico 7: Frequência de acesso ao Whatts App



Sendo utilizado em 88% dos casos para comunicação escrita, como demonstra o gráfico abaixo:

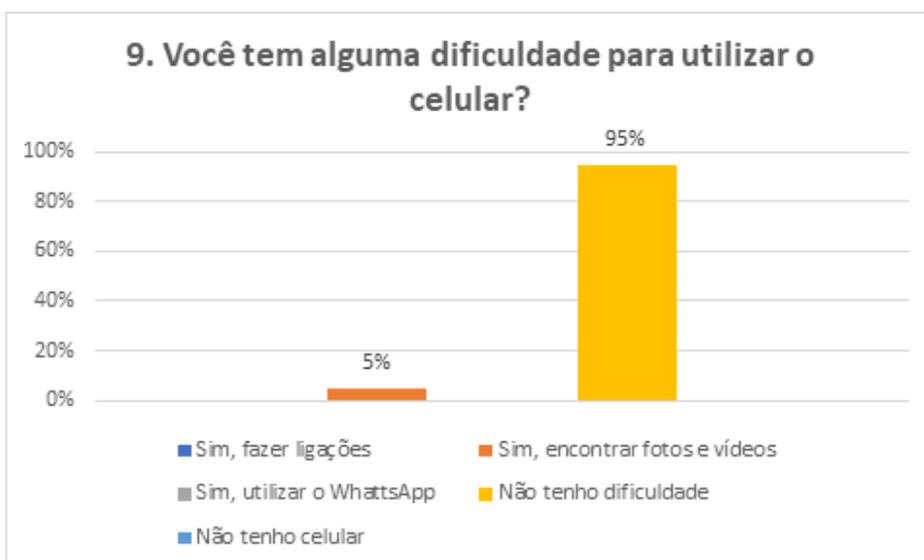
Gráfico 8: Frequência de acesso ao Facebook



Esse gráfico rechaça a hipótese lançada no início desta pesquisa de que os alunos da EJA preferem gravar áudio ao invés de escrever. Neste estudo não será possível analisar a qualidade da escrita, mas é um indicador de que a idade, a escolaridade ou a empregabilidade não são limitadores para a produção textual nessa ferramenta.

Com relação ao manuseio do celular, 95% afirmaram não ter dificuldade para utilizá-lo.

Gráfico 9: Dificuldade de acesso ao celular



Apenas 5% afirmaram ter dificuldade para localizar fotos e vídeos.

Diante deste panorama, a pergunta geradora desta pesquisa: “De que maneira os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm utilizado o celular em suas práticas

cotidianas de comunicação?” pôde ser respondida, tendo em vista o grupo pesquisado. Entendendo-se que os alunos estão inseridos em usos diários dos recursos tecnológicos online, principalmente o celular, para acesso à internet, ao Facebook e para troca de mensagens instantâneas. O fato de os alunos serem da EJA não os limita a darem preferência pela gravação de áudios ao invés da opção pela comunicação escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi um recorte temporal e espacial, considerando o perfil dos participantes, com foco na investigação do uso que fazem do aparelho celular mediante práticas de letramento digital, dissociando “letramento” de “alfabetização”.

Futuros trabalhos poderão investigar a qualidade dos textos escritos; quais os conteúdos educacionais acessados na internet pelos alunos da EJA; a adequação linguística das mensagens, considerando que se comunicam com amigos e colegas de trabalho, seria interessante averiguar se adequam a sua comunicação de acordo com o interlocutor; dentre outros pontos que auxiliarão na orientação e abordagem do tema letramento digital em sala de aula.

Numa sociedade na qual há uma tendência a se utilizar e valorizar mais a comunicação por meios digitais, torna-se relevante abordar o tema em sala de aula, trazendo exemplos e orientando os alunos, desta forma é possível promover a inclusão digital e dar noções de adequação linguística, para que possam melhorar a sua comunicação nesta e em outras ferramentas digitais.

Assim sendo, a escola, enquanto colaboradora na construção de profissionais e cidadãos, deve cumprir seu papel social de promover a inclusão digital de seus alunos, por meio da abordagem dos recursos em sala de aula e a orientação para a correta utilização.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla. RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Série Estratégias de Ensino 13).

EVASÃO ESCOLAR: UM LEVANTAMENTO BIBLIOMÉTRICO DA PRODUÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO NO CURSO “ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” ENTRE 2013 E 2018

Marcia Reggiani Maia

marciareggianimaia@gmail.com

Professora de Inglês e Inglês Instrumental na Etec Getúlio Vargas, Centro Paula Souza. Autora da coleção “Inglês para o Ensino Médio” (Aprendendo inglês por meio de textos) e do livro “Inglês Instrumental: Comunicação e Processos para Hospedagem”.

Resumo: O estudo mapeia os Trabalhos de Conclusão de Curso de 2013 a 2018 do curso “Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos”, oferecido pelo Centro Paula Souza [CPS] no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado. Por meio de pesquisa bibliométrica e da análise de conteúdo, os trabalhos foram categorizados a partir da temática da evasão escolar, com ênfase nos indicadores quantitativos e na análise dos objetivos, hipóteses levantadas e propostas de ação, com a finalidade de contribuir para o levantamento de uma produção científica relativa à evasão escolar, que possa levar à diminuição dos índices nas unidades do CPS e em outras instituições públicas ou privadas.

Palavras-chave: Evasão escolar. Educação de Jovens e Adultos. Pesquisa bibliométrica. Estado da arte.

Abstract: *The study maps the Course Conclusion Papers from 2013 to 2018 for the course “Teaching and Learning in Education for Youth and Adults”, offered by Centro Paula Souza [CPS] under the Program Brasil Profissionalizado. Through bibliometric research and contents analysis, the papers were categorized and based on the theme of dropout, with emphasis on quantitative indicators and in the analysis of objectives, raised hypotheses and action proposals, heading to contributing to the survey about a scientific production related to school dropout, which may lead to a decrease in the rates in the units of the CPS and in other public or private institutions.*

Keywords: *School dropout. Youth and Adult Education. Bibliometric research. State of art.*

INTRODUÇÃO

Este artigo refere-se a uma pesquisa do tipo “estado da arte” (ROMANOWSKI, 2006) dos trabalhos de conclusão de curso sobre evasão escolar desenvolvidos de 2013 a 2018, no curso de Pós-Graduação – Aperfeiçoamento “Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos”, oferecido pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, como parte do convênio firmado com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado, em que o público-alvo são professores e gestores de instituições educacionais públicas do estado de São Paulo.

O trabalho justifica-se pelo fato de existir uma preocupação recorrente em relação à evasão escolar, tanto entre professores, como entre coordenadores e diretores de diferentes instituições, havendo inclusive casos de fechamento de cursos que apresentaram altos índices de perdas. Segue-se uma apreciação de que a evasão escolar seria um dos problemas não resolvidos da escolaridade compulsória (MARGIOTTA et al., 2014) e que termos “como abandono, evasão, *dropout* ou insucesso também são empregados em diferentes situações e por variados autores para definir estas perdas discentes” (CONSTANTINO, POLETINE, 2018, p.138).

Esta preocupação pode ser observada nos dados referentes aos grandes temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso de 2013 a 2018 identificados nos cadernos de resumos publicados, em que a problemática da evasão escolar foi a terceira mais abordada, com 61 trabalhos (7,5%), ficando atrás apenas dos temas relacionados às “Metodologias e Didáticas” com 229 trabalhos (28,0%) e TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação na educação de jovens ou adultos) com 78 trabalhos (9,5%). Posto isto, seguiu-se com o estudo relatado a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E MÉTODOS EMPREGADOS

Para referenciar os aspectos relacionados à evasão escolar, foram empregados dois estudos, um mais amplo (MARGIOTTA et al., 2014) e outro focalizado na realidade das instituições de educação profissional (CONSTANTINO, POLETINE, 2018).

A pesquisa fundamentou-se em duas abordagens metodológicas que se complementaram: a análise de conteúdo e o estado da arte com levantamentos bibliométricos (HAYASHI, 2013) de natureza quantitativa. Franco (2005) afirma que a análise de conteúdo tem como finalidade produzir inferências sobre qualquer elemento do processo de comunicação. Afirma também que toda análise de conteúdo implica comparações. Quanto ao estado da arte, Brandão (1986, p. 7), citada por Romanowski (2006), afirmava que esta metodologia tem como objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área. Para Santos (2003), o princípio da bibliometria é a análise da atividade científica ou técnica através de estudos quantitativos das publicações.

Devido ao pouco tempo disponível para a realização de uma análise de conteúdo aprofundada de todos os trabalhos de conclusão de curso [TCC] na íntegra, nos

ativemos aos títulos, resumos e palavras-chave, tendo como critério de seleção a ocorrência da palavra 'evasão' nestes três elementos.

Abaixo, podemos acompanhar a produção do curso "Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos", de 2013 a 2017, e os estudos referentes à evasão escolar, seguindo o critério acima citado.

Quadro 1: Trabalhos apresentados de 2013 a 2018.

| Ano do curso | Trabalhos apresentados | Trabalhos realizados sobre evasão escolar | Porcentagem |
|--------------|------------------------|---|-------------|
| 2013 | 84 | 8 | 9,5% |
| 2014 | 112 | 6 | 5,3% |
| 2015 | 112 | 7 | 6,2% |
| 2016 | 247 | 13 | 5,2% |
| 2017 | 263 | 9 | 3,4% |
| 2018 | 138 | 6 | 4,3% |
| TOTAL | 956 | 49 | 5,1% |

Fonte: Cadernos de resumos do curso (CPS, 2013-2018).

Destaque-se que nos anos de 2016 e 2017 funcionaram duas turmas, uma por semestre. O total de trabalhos com o eixo temático 'evasão' foi de 49, entre os alunos de 2013 – 2018.

A ANÁLISE DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Após escolha do corpus de análise, iniciou-se a definição das categorias, que segundo Franco (2005, p. 57), é o ponto crucial da análise de conteúdo. Apesar de ter alguns pressupostos a respeito das categorias, algumas delas surgiram após reiteradas leituras do corpus de análise.

Como exemplo, as categorias "Palavras-chave", "Objetivos dos trabalhos", "Hipóteses para a evasão" e "Sugestões ou propostas de ação" foram criadas *a priori*, dada a busca pelo objetivo principal dos trabalhos analisados. Outras foram criadas *a posteriori*, emergindo das repetidas leituras do material como "Cursos com problemas de evasão", "Referências ao impacto econômico ligado à evasão" e "Títulos".

Estas categorias são eixos norteadores e revelam os objetivos e questionamentos deste estudo. Ao escolhermos os materiais, buscamos uma certa homogeneidade, como no caso da palavra "evasão", que deveria estar presente tanto no título, como no resumo e nas palavras-chave.

ANÁLISE DOS TÍTULOS

Segundo Ferreira (2002, p. 261), os títulos “anunciam a informação principal do trabalho ou indicam elementos que caracterizam o seu conteúdo”. Os títulos têm a função de chamar a atenção do leitor para o trabalho de pesquisa e despertar o interesse das pessoas. Desta forma, julgamos interessante iniciar nosso estudo pelos títulos, enfocando a extensão, pontuação e palavras ou expressões mais incidentes nos quarenta e nove trabalhos selecionados.

Extensão

Em relação à extensão, encontramos títulos situados entre duas e quarenta e duas palavras. Verificando o número de palavras de todos os trabalhos, percebe-se que a maior parte apresentava de 11 a 15 palavras (36,73%), o recomendado nas orientações dispostas pela coordenação do curso. Títulos apresentando de 6 a 10 palavras também tiveram uma grande incidência (32,65%). As duas categorias juntas somaram 69,38%.

Voltando ao que Ferreira (2002) informa, os títulos com um número menor de palavras anunciam a informação principal do trabalho e os títulos com um número maior de palavras, além de anunciar a informação principal do trabalho, também indicam elementos que caracterizam o seu conteúdo. Em outras palavras, podemos dizer que há títulos mais gerais e títulos específicos. Temos títulos sutis e outros mais densos, lembrando que a maioria fica no meio desses extremos.

Pontuação e construção

Outro aspecto interessante em relação aos títulos é a pontuação e construção: há quatro títulos que apresentam perguntas em sua parte final (8,1%). Os demais apresentam uma disposição variada:

Quadro 2: Alguns títulos destacados na pesquisa dos TCC, entre 2013 a 2018.

- FRACASSOS E SUCESSOS: EVASÃO ESCOLAR NO CURSO TÉCNICO DE SERVIÇOS JURÍDICOS DA ETEC PROF. MATHEUS LEITE DE ABREU.
- EVASÃO ESCOLAR: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS NO CURSO TÉCNICO
- CAUSAS DA EVASÃO: UM DESAFIO PARA A GESTÃO ESCOLAR
- ANÁLISE DE CURRÍCULO ESCOLAR: UMA FERRAMENTA PARA AJUDAR A COMBATER O FANTASMA DA EVASÃO ESCOLAR NO CURSO MODULAR DE LOGÍSTICA DA ETEC JOÃO GOMES DE ARAUJO
- MOTIVADORES DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA TÉCNICA
- A EVASÃO ESCOLAR: O PERFIL DO ESTUDANTE NO ENSINO TÉCNICO
- EVASÃO, ABANDONO E PERDA DISCENTE NA EJA: O PERFIL DO ESTUDANTE NO ENSINO TÉCNICO
- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RECONSTRUÍDAS: MOTIVANDO OS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO PARA EVITAR A EVASÃO ESCOLAR
- EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A EXPERIÊNCIA DE UM CURSINHO POPULAR EM ITAQUAQUECETUBA
- evasão dos cursos técnicos e sua relação com o perfil de cada geração: X, Y, Z.
- Salas vazias: o embate da evasão escolar
- ANTECIPANDO OS MOTIVOS QUE LEVAM O ALUNO JOVEM OU ADULTO A EVADIR: ESTUDO DA ETEC PROFESSOR ARMANDO JOSÉ FARINAZZO
- Evasão escolar: Fatores que influenciam na evasão na Habilitação Profissional de Técnico em Enfermagem

Fonte: Cadernos de resumos do curso (CPS, 2013-2018).

A maioria dos títulos apresenta *afirmações simples*. São trinta títulos, que correspondem a 61,22% do total. Resumindo os dados relativos à pontuação, temos:

Quadro 3: Aspectos de pontuação verificados nos títulos dos TCC, entre 2013 a 2018.

| TÍTULOS QUANTO À PONTUAÇÃO | TRABALHOS | PERCENTUAL |
|--------------------------------------|-----------|------------|
| Afirmações simples | 30 | 61,2% |
| Afirmações separadas por traço | 2 | 4,08% |
| Afirmações separadas por dois pontos | 13 | 26,53% |
| Perguntas separadas por dois pontos | 2 | 4,08% |
| Perguntas separadas por vírgula | 1 | 2,04% |
| Perguntas separadas por traço | 1 | 2,04% |
| TOTAL | 49 | 100% |

Fonte: Cadernos de resumos do curso (CPS, 2013-2018).

Expressões com maior incidência

Eis as expressões com maior incidência nos títulos:

Quadro 4: Expressões com maior incidência nos TCC, entre 2013 a 2018, em números.

| | |
|------------------------------|----|
| Evasão | 49 |
| Curso (s) | 24 |
| Evasão Escolar | 20 |
| Curso (s) técnico (s) | 14 |
| EJA | 9 |
| Estudo | 6 |
| Motivos | 5 |
| Educação de Jovens e Adultos | 4 |
| Ensino técnico | 4 |
| Causas | 3 |

Fonte: Cadernos de resumos do curso (CPS, 2013-2018).

A ordem de ocorrências, trazendo as expressões ‘curso’ e ‘curso técnico’, ajudam na localização das pesquisas no âmbito da educação profissional e na EJA.

ANÁLISE DOS RESUMOS

De acordo com Ferreira (2002, p. 268), os resumos “informam ao leitor, de maneira sucinta e objetiva sobre o trabalho do qual se originam”. A autora ainda fala sobre a possibilidade de se fazer a leitura de uma História da área a partir dos resumos, porém esta História não é a única, nem a mais verdadeira e correta, mas aquela proposta pelo pesquisador como ‘estado da arte’.

Desta feita, minha proposta é fazer uma leitura da História dos resumos dos TCC referentes à evasão, a partir do levantamento dos objetivos dos artigos, hipóteses para a evasão, sugestões ou propostas de ação, cursos com problemas de evasão e o impacto econômico ligado à evasão, tentando ler não só o aparente, mas também as marcas e intenções deixadas pelos autores nas entrelinhas.

Levantamento dos objetivos dos trabalhos

Na análise dos resumos, foi possível observar que em 31 dos 49 trabalhos, o objetivo era basicamente analisar [verificar, apresentar, mostrar, identificar, detectar, estudar, investigar] as causas da evasão [63,2%], demonstrando grande inquietação dos pesquisadores em relação ao tema.

Levantamento das hipóteses para a evasão escolar

Seguem alguns exemplos de hipóteses para a evasão escolar expressas nos trabalhos:

Quadro 5: Hipóteses para a evasão presentes nos TCC, entre 2013 a 2018.

- Nesta pesquisa demonstraremos que a preparação das aulas é fundamental no processo de ensino-aprendizagem.
- O maior índice de evasão escolar está relacionado às necessidades dos jovens trabalharem para ajudar na renda da família, fazendo com que aumente cada vez mais o número de jovens e adultos trabalhadores deixando as salas de aula.
- Esse artigo objetiva mostrar que a evasão tem relação direta com o excesso de atividades e tarefas a serem executadas fora do ambiente escolar e acadêmico.
- O objetivo deste artigo foi apresentar abordagens de estudiosos da educação dos últimos anos a fim de refletir sobre ferramentas metodológicas que possam ser aplicadas na EJA (Educação de jovens e Adultos) contribuindo para redução da evasão escolar.
- O artigo analisa se existe relação entre a escolha da modalidade de ensino e a evasão escolar entre jovens e adultos, ...
- ... o objetivo deste artigo é mostrar a existência de algumas estratégias educacionais que poderiam ser utilizadas para diminuir o número de alunos que desistem ainda no primeiro módulo e assim reduzir o índice de perda ...
- Este artigo buscou verificar se a dificuldade de aprendizagem é um motivador significativo para a perda discente ...
- Este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência a partir da aplicação de metodologias de ensino ... para redução da evasão dos alunos matriculados ...
- Este trabalho analisa a importância das aulas práticas no curso técnico em Mecanização Agrícola, como estratégia para redução da evasão.
- O presente trabalho teve como objetivo descrever os transtornos de personalidade decorrentes de natureza cerebrais, biológicas, predisposição genética, traumas neurológicos, sócio psicológicos e traumas na infância como, por exemplo, abuso emocional, sexual ou físico, negligência, violência, conflitos existenciais, separação dos pais, entre outros, que interferem no processo ensino aprendizagem e que muitas vezes são responsáveis pela evasão escolar.
- O maior índice de evasão escolar está relacionado às **necessidades dos jovens e adultos trabalharem** para complementar a renda familiar fazendo com que, acabem deixando as salas de aula.

Fonte: Cadernos de resumos do curso (CPS, 2013-2018).

Analisando os resumos, pudemos observar que 16 dos 49 resumos apresentavam hipóteses, pressupostos a respeito da evasão, baseados em dados ou na convicção e opinião dos pesquisadores, correspondendo a 32,6% dos trabalhos estudados.

Levantamento das sugestões ou propostas de ação

Estudando as 31 sugestões ou propostas de ação apresentadas nos resumos, foi possível perceber que 11 delas (35,48%) referiam-se às metodologias de ensino:

Quadros 6A e B: Sugestões e propostas de ação presentes nos TCC, entre 2013 a 2018.

- ações escolares, melhorias e aperfeiçoamento do método de ensino. Aproximação do aluno ao ambiente escolar e comunidade. Tecnologia como parte de incentivo à pesquisa para despertar seu interesse e por fim, oferecer um curso de melhor qualidade.
- a importância da prática pedagógica praticada na escola nas diversas áreas do conhecimento que por um lado, como a maneira da escola enfrentar os problemas nesse campo e por outro, uma possibilidade para que o aluno saia do processo da evasão escolar.
- há os fatores internos que envolvem novas práticas e metodologias de ensino que motivam o aluno a continuar os estudos e proporcionando ao mesmo ambiente acolhedor e que faz a diferença em sua vida social e profissional.
- reformas curriculares e articulação metodológica entre as áreas por parte dos professores, gestores e comunidade, ou seja, um processo contínuo para a redução da evasão escolar na EJA.
- o estudo do currículo do curso é necessário para sempre estar sim buscando altera-lo para melhor atender e satisfazer as necessidades do mercado, como também para detectar alguma necessidade de se alterar a apresentação de um determinado conteúdo programático e ajusta-lo buscando minimizar a evasão pela não compreensão do aluno e neste sentido efetivar as devidas alterações que se fizerem necessárias para um bom andamento do curso.
- diferentes tipos de aulas práticas que podem ser utilizadas como ferramenta de aprendizagem e fixação do conteúdo teórico estudado em sala, certo que as aulas práticas despertam nos alunos maior interesse pelo curso.
- fazendo-se necessária a adoção de medidas didático-pedagógicas e de políticas públicas que estimulem a permanência e a conclusão dos cursos, com reflexos sociais significativos, em razão da inserção do formando no mercado de trabalho.
- a utilização das práticas pedagógicas adequadas para a construção de competências são o caminho para minorar as dificuldades de aprendizagem -
- procurar uma relação entre o desenvolvimento das competências, habilidades e bases tecnológicas propostas no plano de curso desta habilitação com um enfoque que atinja as perspectivas e necessidades profissionais presentes na região de atuação.
- atividades diversificadas e interdisciplinares como ferramentas de suporte -
- elaborar e melhorar os métodos e técnicas para o ensino, dando ênfase às características de aprendizagem do aluno, aproximando-o do ambiente escolar como sendo uma extensão do seu lar, com a realização de ações escolares e aperfeiçoamento do ensino, com o uso da tecnologia para despertar seu interesse e dando o incentivo na assimilação do conteúdo ministrado nas aulas, tornando-a mais dinâmica e agradável para o professor e aluno.

Outras cinco [16,1%] faziam menção ao papel dos professores no processo:

Investir no treinamento e dar melhores condições de trabalho ao professor é fundamental para a redução da evasão escolar e melhorar a qualidade do ensino.

- a proposta é para que os professores desenvolvam o máximo das atividades dentro de sala de aula a fim de que não prejudiquem outros afazeres, especialmente em se tratando de alunos de cursos profissionalizantes seja de ensino técnico ou superior.

- se os educandos não forem compreendidos e orientados pelos professores, resultam numa desistência muito rápida, assim como a falta de habilidades, competências, metodologias diferenciadas de ensino e afetividade dos professores para trabalhar com esse público.

Mostrar para eles a importância do aprendizado e quanto isso é valorizado no mercado de trabalho uma vez que estamos em pleno avanço tecnológico.

- qualificação do corpo docente, acompanhamento do conteúdo aplicado em sala de aula, organização da biblioteca e laboratórios, além da adoção de ferramentas de gestão, como implantação dos 5Ss, contratação de profissionais de apoio pedagógico e de propostas e aplicação prática e de medidas assertivas diversas na gestão e manutenção do curso em questão.

Fonte: Cadernos de resumos do curso (CPS, 2013-2018).

Outras 3 [9,6%] foram bastante específicas, sendo uma sugestão sobre o desenvolvimento de um *software* de pesquisa de perfil do alunado, outra sobre o uso da mídia social *WhatsApp* e uma terceira envolvendo a participação do Psicopedagogo Institucional.

Apenas uma sugestão se referiu à estrutura física da escola [3,2%], considerando-se que este seja um fator de menor impacto nas escolas.

Dez resumos [32,2%] apresentaram sugestões muito genéricas, o que dificultou enquadrá-las em categorias específicas. A ausência de sugestões concretas e pontuais sugere problemas metodológicos ou pesquisas pouco sólidas. Esta dúvida talvez pudesse ser sanada pela leitura dos trabalhos na íntegra, porém esta ação fugiria da metodologia que adotamos por questões de tempo e escopo.

Cursos com evasão

Vinte e sete cursos com problemas de evasão foram citados nos TCC estudados, sendo os de maior incidência os cursos técnicos em Cozinha e Enfermagem, com três estudos cada, seguidos pelos cursos Técnicos em Administração, Serviços Jurídicos e Logística, com dois estudos cada. Os demais cursos foram alvo de um estudo cada. Isto não significa que a evasão ocorra mais nestes cursos do que em outros, mas pode indicar que professores destes cursos estão preocupados com o fenômeno.

Referências ao impacto econômico ligado à evasão

Outro ponto que chamou à atenção foram três resumos (3 de 49, ou 6,1%) que se referiram ao impacto econômico da evasão. Tal fato nos reporta ao “Plano de Metas – Unidade do Ensino Médio e Técnico 2019”, publicação do CETEC, em que é expressa a ideia de que o combate à evasão escolar e a permanência qualificada dos alunos são necessidades constantes, ou seja, a problemática da evasão é uma preocupação em nível institucional.

ANÁLISE DAS PALAVRAS-CHAVE

Para este levantamento, consideramos as primeiras e segundas palavras/expressões do item ‘palavras-chave’. Elas são descritores importantes dos conteúdos dos textos científicos e das pesquisas empreendidas.

Apreende-se em Aquino e Aquino (2013) que:

A seção Palavras-chave constitui-se na parte mais breve de publicações científicas. Em geral, sua escrita é composta de três ou quatro palavras importantes do texto e seu uso serve para indexação em bases de dados. Com tal recurso é possível acessar a informação desejada com mais seletividade e rapidez, porém se percebe que não há uma uniformização entre as revistas científicas quanto à forma de escrita a ser adotada em palavras-chave. (AQUINO; AQUINO, 2013, p. 227)

Esta uniformização também não ocorreu nos cadernos de resumos analisados. Verificando as primeiras palavras/expressões do item ‘palavras-chave’, destacamos as três maiores ocorrências: evasão, com 17 ocorrências, evasão escolar, com 16 ocorrências e Educação de Jovens e Adultos, com 4 ocorrências. As ocorrências das três palavras/expressões juntas totalizaram 75,5% do total de primeiras palavras-chave dos trabalhos analisados.

Ao analisar as segundas palavras/expressões do item “palavras-chave”, as três mais recorrentes foram: evasão, com 7 ocorrências, Ensino Técnico, com 6 ocorrências e Educação de Jovens e Adultos, com 3 ocorrências, evidenciando forte preocupação com a educação profissional, em comparação à educação básica. As ocorrências das três palavras/expressões juntas totalizaram 32,6% do total de segundas palavras-chave dos trabalhos analisados:

Quadro 7: Tabulação das palavras-chave presentes nos TCC, entre 2013 a 2018.

| PALAVRAS-CHAVE | | | | | |
|-------------------------------|----|--------|------------------------------|----|--------|
| PRIMEIRA PALAVRA OU EXPRESSÃO | | | SEGUNDA PALAVRA OU EXPRESSÃO | | |
| Evasão | 17 | 34,69% | Evasão | 7 | 14,28% |
| Evasão Escolar | 16 | 32,65% | Ensino Técnico | 6 | 12,24% |
| Educação de Jovens e Adultos | 4 | 8,16% | Educação de Jovens e Adultos | 3 | 6,12% |
| Total de 49 trabalhos | 37 | 75,51% | Total de 49 trabalhos | 16 | 32,65% |

Fonte: Cadernos de resumos do curso (CPS, 2013-2018).

Os dados obtidos neste levantamento reforçam a temática presente nos resumos, que é a evasão (ou evasão escolar) nos cursos técnicos ou na Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliométrica realizada em relação aos trabalhos de conclusão de curso sobre evasão escolar desenvolvidos no curso de Pós-Graduação – Aperfeiçoamento “Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos”, de 2013 a 2018, encontrou quarenta e nove trabalhos que apresentaram a palavra ‘evasão’ tanto no título como no resumo e nas palavras-chave, em um universo de 956 trabalhos apresentados, correspondendo a 5,1% do total.

Com base na metodologia da análise de conteúdo e na bibliometria, foram feitas comparações entre os diferentes trabalhos, os quais foram categorizados e sintetizam:

- 69,3% dos títulos apresentaram de seis a quinze palavras;
- 61,2% dos títulos apresentaram afirmações simples, ou seja, sem separações por traços ou dois pontos, apresentando-se diretamente ao leitor;
- 63,2% dos trabalhos tinham como objetivo investigar as causas da evasão – a maior atenção dispensada dentro do eixo temático;
- 32,6% dos trabalhos apresentaram hipóteses para as causas da evasão;
- os cursos mais citados nos estudos foram os cursos técnicos em Cozinha e Enfermagem;
- 6,1% dos trabalhos apresentaram preocupação com os aspectos econômicos referentes à evasão, possivelmente, apontando para razões intraescolares;
- 35,4% dos trabalhos apresentaram sugestões relacionadas às metodologias de ensino para conter a evasão, apontando novamente para as causas intraescolares;
- 16,1% dos trabalhos apresentaram sugestões que envolviam o papel ativo do professor.

Partindo do pressuposto de que as metodologias de ensino são aplicadas pelos professores, podemos somar os dois últimos índices acima [35,4% e 16,1%] e chegar a 51,6%, isto é, mais da metade dos trabalhos estudados apontam que a problemática da evasão poderia ser resolvida ou minimizada pela ação do professor, imputando-lhe algum grau de envolvimento.

Desta forma, podemos afirmar que se torna cada vez mais importante investir na capacitação e aperfeiçoamento dos professores com ênfase em metodologias ativas de aprendizagem e estratégias de envolvimento dos alunos.

Espera-se que o trabalho fomente novas discussões sobre o fenômeno da evasão no contexto da educação básica e profissional dos jovens e adultos no país, pois se trata de matéria controversa no âmbito acadêmico e também nas práticas escolares cotidianas. Ficam abertas, portanto, as possibilidades de aprofundamento deste estudo.

REFERÊNCIAS

AQUINO, I.S; AQUINO, I.S. Análise sobre a forma da escrita de palavras-chave em artigos científicos na área de ciências agrárias publicados no período de 1999 a 2011. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 18, n. 37, p. 227-238, mai./ago., 2013.

CONSTANTINO, P.R.P.; POLETINE, M.R.O. Envolvimento discente nas classes descentralizadas de escolas técnicas estaduais: um relato de projeto de supervisão educacional. Cadernos da Fucamp, v.18, n.30, p. 138-145, 2018.

CPS. Cadernos de resumos 2013 – 2018. Vários volumes. Não publicado. São Paulo: CPS, 2013 – 2018.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

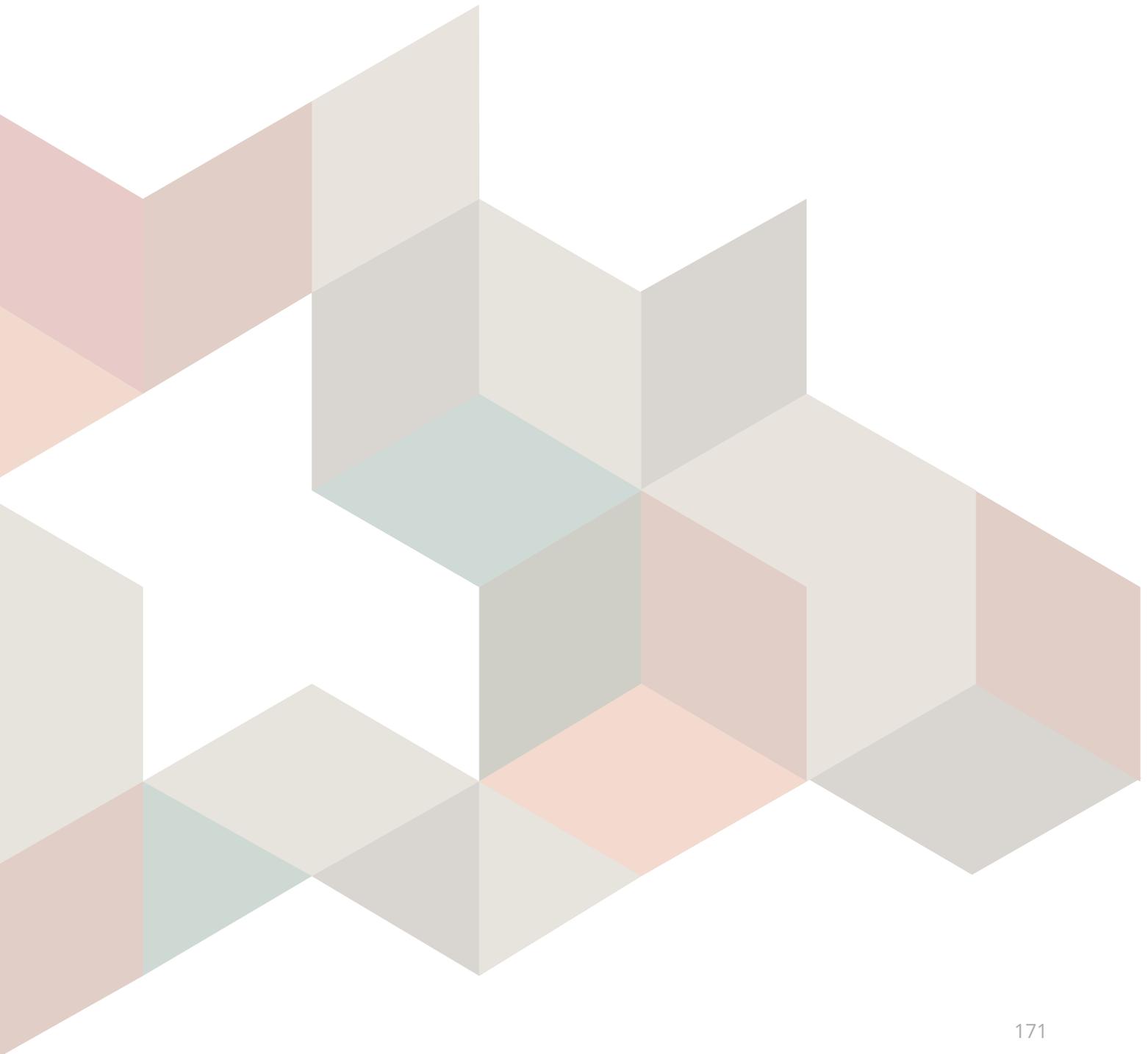
FRANCO, M. L. P. B. Análise de conteúdo. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

HAYASHI, C R. M. Apontamentos sobre a coleta de dados em estudos bibliométricos e cientométricos. Filosofia e Educação. v. 5, n. 2, out. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/download/8635396/3189>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

MARGIOTTA, U. et al. Fenômeno do abandono escolar na Europa do novo milênio: dados, políticas, intervenções e perspectivas. Cadernos Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 349-366, set.- dez., 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, R. N. M. Produção científica: por que medir? o que medir? Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, v. 1, n. 1, p. 22-38, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/2087/2217>>. Acesso em 20 jul. 2019.



FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO AUXILIAR DE DOCENTE NO CENTRO PAULA SOUZA: UMA PESQUISA DE CAMPO ENTRE OS PROFISSIONAIS DA ÁREA DE INFORMÁTICA

Maria Clara da Silva Fonseca

maria.fonseca35@etec.sp.gov.br

Auxiliar Docente na Etec Paulo do Carmo Monteiro, Centro Paula Souza. Artigo orientado pelo Prof. Dr. Paulo Constantino. Formada em Informática para Gestão de Negócios pela Faculdade de Tecnologia de Jundiaí, Pós-Graduação em Formação Pedagógica para Educação Profissional de Nível Médio e aperfeiçoamento em Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos pelo Centro Paula Souza.

Resumo: O presente artigo explora o tema da formação e atuação dos Auxiliares de Docente da área de Informática no Centro Paula Souza. O estudo, de caráter exploratório, desenvolveu-se com base em uma pesquisa quantitativa que abarcou 22 sujeitos oriundos de escolas técnicas estaduais paulistas [Etecs], e visava identificar a oferta de formação continuada aos auxiliares e apontar aspectos do desenvolvimento profissional dessa categoria. Os resultados evidenciaram a premência de um treinamento inicial que delimite as atribuições do auxiliar de docente e um programa de capacitação em serviço estruturado para o público.

Palavras-chave: Auxiliar de docente. Formação de professores. Informática.

Abstract: *This article explores the theme of the formation and performance of Computer Science Teaching Assistant at the Paula Souza Center. The exploratory study was developed based on a quantitative research that included 22 subjects from São Paulo State Technical Schools [Etecs], and aimed to identify the offer of continuing education to assistants and point out aspects of professional development in this category. The results evidenced the urgency of an initial training that delimits the teacher's assistant attributions and a structured service training program for the public.*

Keywords: *Teaching Assistant. Teacher training. Computing.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo explora o tema da formação e atuação dos Auxiliares de Docente [AD] da área de Informática no Centro Paula Souza. O estudo, de caráter exploratório, desenvolveu-se com base em uma pesquisa quantitativa que abarcou profissionais de 22 escolas técnicas estaduais paulistas [Etecs], e visava identificar a oferta de formação continuada aos auxiliares e apontar aspectos do desenvolvimento profissional desta categoria.

Trata-se de uma área com pouca produção e estudos específicos, de acordo com a observação de pesquisadores anteriores:

No Brasil, o auxiliar de docente – também chamado de auxiliar de instrução, auxiliar docente, professor auxiliar, auxiliar de ensino, auxiliar de classe ou preceptor – tem sua atuação ligada ao ensino fundamental, aos diferentes eixos e modalidades do ensino técnico e ao ensino superior em cursos tecnológicos, licenciaturas e bacharelados. O traço comum é a ausência de materiais e publicações que discutam especificamente sua atuação, em qualquer uma das modalidades citadas (CONSTANTINO, 2013, p.173).

A falta de clareza sobre a sua função, apontada por Montanheiro (2007) e Constantino (2013) em diferentes espaços escolares, dificulta o delineamento de objetivos específicos de formação e atuação para os auxiliares de docente. O presente texto procura inserir-se nesta lacuna, uma vez que o estudo de Constantino (2013) apontava, entre as principais ameaças ao trabalho dos auxiliares de docente, o fato de que mesmo em um contexto de expansão da educação profissional e, mais especificamente, da instituição Centro Paula Souza, a presença do AD estava encoberta ou dividida por outros atores no processo educacional, que passaram a ocupar tarefas que anteriormente competiam aos primeiros auxiliares de instrução (CONSTANTINO, 2013).

FUNDAMENTAÇÃO

Sobre os auxiliares de docente no contexto da formação técnica, vale ressaltar que estes profissionais complementam o trabalho do professor que atua regularmente,

[...] organizando os ambientes pedagógicos e colaborando ativamente na construção de competências e atitudes junto aos alunos, participando de modo integrador do processo de ensino e da aprendizagem. Sua presença deve facilitar a interação dos alunos com os ambientes didáticos, reforçando os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais reconhecidos no exercício de uma profissão (CONSTANTINO, 2013, p. 173).

A perspectiva que se adotou nesta investigação foi a de considerar estes profissionais como:

[...] um elo permanente entre professores, direção, coordenação pedagógica e a coordenação de área para prestar informações, sugestões, realizar consultas e resoluções pontuais de problemas. Tais soluções serão possíveis porque o auxiliar de docente, dado à sua proximidade com o corpo discente, possivelmente pode ser o primeiro a distinguir mudanças de conduta nos alunos ou problemas de aprendizagem manifestos (CONSTANTINO, 2013, p. 185-186).

Quanto aos aspectos da formação inicial destes sujeitos – praticamente inexistente de modo específico na instituição analisada ou em qualquer outra, exceto pelas graduações ou formações técnicas na área de atuação – e da formação continuada em serviço, as reflexões apoiam-se em Antonio Nóvoa, que observava que esta:

[...] formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber a experiência. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nas próximas linhas, relatamos o estudo realizado no ano de 2018 entre 22 auxiliares do Centro Paula Souza [CPS].

CARACTERIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa de campo, de natureza exploratória, foi realizada entre auxiliares de docente do CPS e teve como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p.41), envolvendo em suas fases o levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas e análise de exemplos que estimulassem a compreensão (GIL, 2002) do tema.

O Centro Paula Souza, ou Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, atualmente vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação [SDECTI]. Suas Etecs atendem especificamente os alunos nos Ensinos Médio e Técnico, além de partes da qualificação básica do Estado (CPS, 2018), enquanto as Faculdades de Tecnologia [Fatecs] cuidam dos cursos superiores de tecnologia.

Na educação profissional técnica, pontualmente na subárea da Informática – delimitação adotada nesta pesquisa, verificou-se que apesar ausência de bibliografia especializada, “a legislação e os regimentos internos das instituições apontam sempre para atribuições semelhantes, fornecendo pistas valiosas sobre a atuação dos auxiliares de docente” (CONSTANTINO, 2013, p.174).

Revisitou-se os documentos oficiais, como o Regimento Comum das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza, que apresenta as seguintes atribuições gerais aos AD:

I - acompanhar e auxiliar o professor no desenvolvimento de aulas práticas e em outras atividades didáticas que requeiram seu trabalho profissional; II - cumprir e fazer cumprir as normas próprias dos laboratórios, oficinas, setores agropecuários, de campos, etc.; III - desempenhar outras atividades correlatas, e afins, estabelecidas pelas unidades de ensino e em regulamentação própria; IV - organizar e preparar ambientes didáticos (laboratórios, oficinas, campo, setores agropecuários, etc.) destinados às aulas práticas na organização curricular dos cursos; V - proceder às manutenções corretivas e preventivas nos equipamentos, de acordo com procedimentos padronizados (CEETEPS, 2013, sn.).

Em outro documento institucional, aprofundam-se as informações sobre a atuação dos AD, o que é citado a seguir:

Quadro 1: Descrição sumária das atribuições dos auxiliares de docente do CPS.

| Deliberação CEETEPS 06, de 05-02-2009 |
|--|
| <p>Descrição Sumária: Responder pelas atividades práticas de auxiliares do ensino de segundo grau, instruindo e orientando alunos através de informações e demonstrações técnicas operacionais, específicas nos laboratórios e nas oficinas, bem como zelar pela conservação de equipamentos e instalações, cumprir e fazer cumprir as normas de higiene e segurança do trabalho.</p> |
| <p>Requisitos: Ser portador de diploma de formação em educação profissional técnica de nível médio, com habilitação específica na área de atuação</p> |
| <p>Descrição Detalhada: a) instruir alunos na execução das práticas operacionais específicas de tarefas nos laboratórios e nas oficinas, orientando-os nas técnicas de utilização de máquinas, ferramentas, instrumentos, aparelhos, etc., para habilitá-los à análise do desempenho na execução de uma tarefa;</p> |
| <p>b) efetuar demonstração das técnicas operacionais, manipulando ferramentas, máquinas, instrumentos e equipamentos;</p> |
| <p>c) fornecer dados e informações necessárias ao trabalho de cada aluno, para possibilitar o desenvolvimento das operações dentro das especificações exigidas;</p> |
| <p>d) interpretar e explicar, individualmente ou em grupo, detalhes de desenho ou das especificações escritas para orientação do aluno sobre o roteiro e a forma correta da execução do trabalho;</p> |
| <p>e) fornecer dados necessários ao trabalho de cada aluno para possibilitar o desenvolvimento do trabalho dentro das especificações exigidas;</p> |
| <p>f) diligenciar no sentido de que os alunos se utilizem adequadamente das máquinas, ferramentas, instrumentos, equipamentos, etc.;</p> |
| <p>g) providenciar a preparação do local de trabalho, dos materiais, ferramentas, instrumentos, máquinas e equipamentos a serem utilizados, verificando as condições dos mesmos, o estado de conservação de todos os equipamentos e cuidados de segurança dos alunos, para assegurar a execução correta das tarefas e operações programadas;</p> |

| |
|---|
| h) observar e fazer observar, permanentemente, as normas de higiene e segurança do trabalho em todos os locais. |
| i) comunicar ao superior hierárquico as irregularidades e os problemas constatados, de qualquer ordem; |
| j) colaborar para o bom funcionamento dos laboratórios e das oficinas; |
| k) cuidar da preparação dos materiais de consumo, nos laboratórios, quando originários do almoxarifado; |
| l) providenciar e/ou confeccionar corpos de prova para ensaios de materiais de uso nos laboratórios e nas oficinas; |
| m) participar de reuniões sempre que convocado; |
| n) manter-se atualizado com o desenvolvimento técnico, científico ou cultural, relativo ao seu campo de atividade; |
| o) frequentar os treinamentos e cursos de atualização, extensão e outros promovidos pela Unidade de Ensino; |
| p) cuidar da instalação, manutenção e reparação de máquinas, equipamentos e instalações de laboratórios; |
| q) cuidar da organização do setor de manutenção e almoxarifado pertencentes aos laboratórios e suas instalações; |
| r) colaborar nos trabalhos gerais de instalação, manutenção e reparação, realizados na Unidade de Ensino; |
| s) zelar pela manutenção e conservação das máquinas, ferramentas, instalações e equipamentos de trabalho; |
| t) colaborar com o docente em programas de extensão universitária à comunidade; |
| u) desempenhar outras atividades correlatas e afins. |

Fonte: CEETEPS, 2009.

Suportada por estas informações oriundas das deliberações citadas (CEETEPS 2009; 2013), organizou-se um questionário com questões abertas e fechadas, que seria encaminhado pela ferramenta *Microsoft Forms* aos auxiliares de docentes da área de informática na instituição. 22 deles responderam ao questionário.

RESULTADOS OBTIDOS

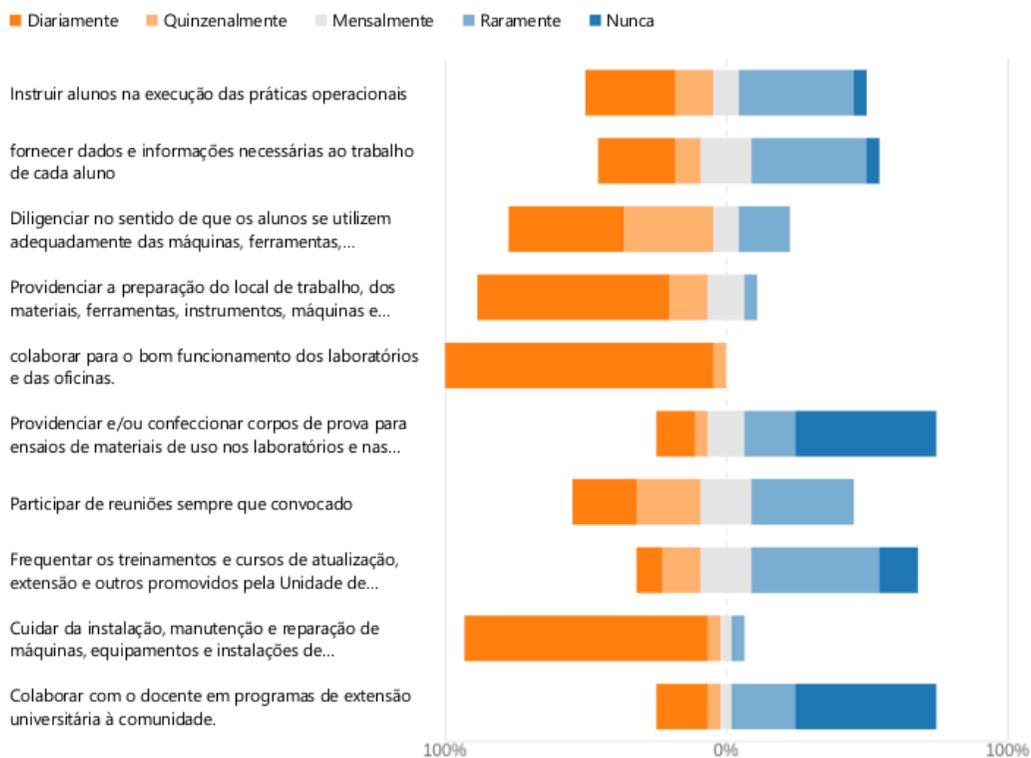
Trata-se de um grupo composto por profissionais que atuam na área em média há 4 anos, sendo que 33% dos AD estão na instituição de ensino há 7 anos ou mais. Mesmo sendo profissionais com certo tempo e estabilidade na função, apenas 19% confirmou ter participado de alguma formação continuada oferecida pelo Centro Paulo Souza.

O número é significativo, pois a instituição possui um programa extenso de formação em serviço – baseado em uma página *online* que reúne toda esta oferta⁷ (CETEC, 2018) – no entanto, a adesão dos AD foi pequena durante sua carreira no CPS até o momento.

Quanto às atribuições funcionais, Constantino (2013) avaliou anteriormente, entre todos os AD da instituição, que elas se concentravam nas vertentes pedagógica e administrativa, seguindo uma proporção de 38% de atividades pedagógicas e 62% de técnicas e organizacionais. A presente pesquisa entre os AD da área de informática demonstrou pouca alteração no cenário, baseada nas respostas aos itens do tipo Likert:

Gráfico 1: Questionamento sobre a realização das atribuições funcionais pelos AD.

8. Entre as atividades abaixo selecione as que você desenvolve com mais frequência:



Fonte: AUTOR, 2018.

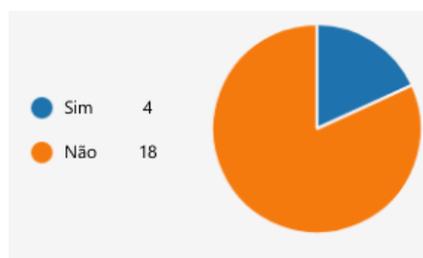
De acordo com o Gráfico 1, apenas uma parcela residual mencionou não cumprir atividades de instalação ou reparos. Seu envolvimento com a comunidade escolar em atividades de extensão é pouco expressivo. São também pouco envolvidos com

7. Segundo a informação oficial disponível: “a Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza desenvolve um programa permanente de capacitação para professores e administradores escolares, com o objetivo de manter os cursos profissionalizantes das Escolas Técnicas (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs) atualizados tecnologicamente e em metodologias de ensino (CETEC, 2018, sn.).

as atividades e comunicações de sua escola, o que fica demonstrado pelo baixo percentual de sujeitos que participam das reuniões convocadas pela direção.

Se por um lado, dedicam-se fortemente ao preparo do local de trabalho e das condições de funcionamento dos laboratórios de informática, suas interações com alunos ainda permanecem frágeis. Esta hipótese foi também verificada e disposta no Gráfico 2. Quando questionados sobre sua atuação em sala de aula, 81% dos entrevistados relataram não desenvolver atividades deste tipo.

Gráfico 2: Atividades em ambientes educacionais.



Fonte: AUTOR, 2018.

Quanto à sua formação continuada em serviço, 72% dos AD disseram não participar de capacitações direcionadas à função na unidade escolar. Diante deste cenário, pesquisas futuras poderão aprofundar-se e mensurar a participação em capacitações durante o período em que estes AD exercem sua função no CPS. Em outras respostas, 68% dos AD esperavam capacitações relacionadas à área de informática, como manutenção de redes e administração de servidores, pois como demonstrado anteriormente, mais de 90% deles atuavam fortemente na manutenção e organização dos laboratórios. Apenas 9% buscavam capacitações sobre recursos didáticos e 23% não identificaram nenhum curso de interesse ou sinalizaram não ter clareza sobre o assunto, baseados nas funções do cargo exercido.

Consideramos que a formação pós-técnica seria uma possibilidade aos AD que possuem diploma técnico de nível médio, o que atualmente é o requisito mínimo para ingresso na carreira. O Centro Paula Souza tem *expertise* e possui em suas ofertas a modalidade de especialização pós-técnica, que consiste em cursos com duração de apenas um semestre [de 400-600 horas], voltados a quem busca obter competências mais específicas na área de sua formação. Sugere-se ainda, como possibilidade, a implantação de cursos de curta duração semipresenciais ou totalmente a distância, tendo em vista as necessidades dos AD e a pertinência da elaboração de propostas formativas adequadas à demanda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciaram a premência de uma formação continuada em serviço que delimite as atribuições dos auxiliares de docente nas escolas técnicas do CPS, de natureza introdutória aos que ingressam na carreira; e um programa de aperfeiçoamento profissional voltado exclusivamente ao público.

Com estas ações formativas, se desmobilizaria a ideia de converter os auxiliares de docente em professores substitutos ou em técnicos de pequenos reparos em informática (CONSTANTINO, 2013), resultando em uma contribuição específica para a conformação de sua identidade profissional e equilibrando o peso de suas atividades educacionais e técnico-administrativas.

A análise dos dados também apontou que o processo de qualificação profissional do auxiliar de docente depende desta implementação institucionalizada da formação continuada, mas não esgota todas as questões relacionadas ao tema tratado: seria essencial uma investigação mais detalhada sobre estas dimensões da atuação profissional dos sujeitos da pesquisa.

REFERÊNCIAS

CEETEPS. Deliberação CEETEPS Nº 03, de 18 de julho de 2013. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Disponível em: <<http://www.cpscetec.com.br/>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

_____. Deliberação CEETEPS Nº 06, de 05 de fevereiro de 2009. Regulamenta as atribuições dos empregos públicos, abrangidos pelo Plano de Carreira, de Empregos Públicos e Sistema Retribuítorio, de que trata o artigo 40 da Lei Complementar nº 1.044, de 13 de maio de 2008, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo. 06 de fevereiro de 2009. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

CETEC. Apresentação do Centro de Capacitações. Disponível em: < <http://www.cpscetec.com.br/ceteccap/apresentacao.php>>. Acesso em 11 nov. 2018.

CONSTANTINO, P. R.P. O auxiliar de docente no contexto da educação profissional: uma reflexão no âmbito das escolas técnicas do Centro Paula Souza. In: SANT'ANNA, G.J. (Org.). Tarrafa pedagógica: o que experienciam nossos educadores. São Paulo: Editora Sucesso, 2013. p.171-188.

CPS. Perfil e histórico do Centro Paula Souza. Disponível em: < <http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>>. Acesso em: 23 out. 2018.

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

MONTANHEIRO, A. G. Papel do professor auxiliar: expectativas e desilusões. Revista Melp, v. 02. São Paulo: USP, 2007. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/~lalec/revistamelp/index.php/publicacoes/numero-2/projeto-ler-e-escrever/item/17-papel-do-professor-auxiliar-expectativas-e-desilus%C3%B5es>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

AULAS COLETIVAS DE PIANO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: RELATO SOBRE EXPERIÊNCIA DOCENTE EM TRÊS MOMENTOS

Maura de Moura Godoy

maurademoura@yahoo.com.br

Professora e coordenadora dos cursos de Canto e Regência na Etec de Artes, Centro Paula Souza. Graduada em Piano Popular (2006), Licenciada em Música (2015) e Pós-graduada em Docência Superior em Música (2011),

Resumo: A presente pesquisa é um relato da experiência docente da autora, que tem o objetivo de apresentar os resultados alcançados a partir das mudanças de estrutura dos laboratórios e da metodologia didática dentro das aulas coletivas de piano, do curso Técnico em Regência da Etec de Artes. A transformação foi instigada pela observação da pouca musicalidade demonstrada pelos alunos – apesar do bom desenvolvimento técnico – em particular em aulas que contam com pianos digitais e fones de ouvido disponíveis aos estudantes. O relato está dividido em 3 momentos diferentes: até o ano de 2016, quando a escola contava com poucos pianos acústicos disponíveis aos alunos; de 2016 até 2018, quando foram ofertados pianos digitais com fones de ouvido a cada aluno; a partir de 2018, quando houve, a partir de pesquisas bibliográficas, uma mudança na abordagem metodológica para o alcance de melhores resultados musicais discentes, fundamentada na prática em duplas com exercícios que estimulem a interação. Foi possível observar um maior desenvolvimento musical, sem abdicar do desenvolvimento técnico, bem como uma melhora na desenvoltura pessoal em apresentações musicais quando o estudo proporciona trocas de experiências entre os alunos.

Palavras-Chave: Aulas de Piano, Prática Docente, Aulas Coletivas

Abstract: *This research is an author's teaching experience report that aims to show the achievement of results, through changing the structure of the practice lab and the didactic methodology during collective piano classes, offered by the Escola Estadual de Artes de São Paulo (São Paulo State Technical School of Arts). The transformation has been induced by the observation of lack of musicality showed by students – despite their good technical development – especially when classes are offered with one digital piano per student, with the use of headphones. The report is composed by three different moments: up to 2016, when the school offered fewer acoustic pianos than the number of students; between 2016 and 2018, when digital pianos with headphones were available for every student; as of 2018, when there's been a change of methodological approach, based on bibliographic research, in order to reach better musical results with students, by the proposition of exercises in doubles and encouragement of musical interaction. The practice that promotes exchange of experience among peers has enabled better musical development, without forgoing the technical development. They as well showed better personal easiness during musical performance.*

Keywords: *Piano classes. Teaching Activity. Collective Classes.*

INTRODUÇÃO

Este relato tem como objetivo apresentar os diferentes resultados alcançados em aulas coletivas de piano complementar, a partir das mudanças da estrutura da sala de aula e de metodologias docente, almejando o aprimoramento das habilidades musicais dos alunos, para além das habilidades técnico-instrumentais.

Esta pesquisa iniciou-se com uma inquietação a partir da observação dos resultados musicais desenvolvidos nas aulas de Instrumento Complementar: Piano, dentro do curso Técnico em Regência da Etec de Artes.

Observou-se que os estudantes privilegiavam as ferramentas técnicas de execução pianística, deixando a musicalidade para segundo plano. Neste curso, a aula de piano é uma aula de instrumento complementar, ou seja, não formamos pianistas, mas devemos pensar na formação global de um músico. Isso me suscitou questões valorando os resultados musicais sobre os resultados técnicos.

Os questionamentos surgiram em função da habilidade instrumental desenvolvida pelos alunos não ser suficiente para resultar em interpretações musicais. Técnica é ferramenta, como comenta Swanwick (2003, p. 67), “Claro que técnicas e manuseio de materiais sonoros são importantes, mas sabemos que eles não são a soma total da compreensão musical.”

Esse desconforto com os resultados observados me levou à procura de textos e pesquisas nessa área. A busca resultou em observação de cenários equivalentes por todo o país. Em geral, as aulas coletivas de piano são apenas complementares e acontecem em cursos superiores de licenciatura ou bacharelado em outros instrumentos que procuram uma formação mais abrangente. Ocorrem, ainda, em cursos livres abertos à comunidade. Ou seja, estes cursos não formam pianistas.

A estrutura das salas conta com elementos muito próximos daqueles com que lido diariamente: são equipadas com pianos digitais ou teclados e fones de ouvidos. Se por um lado os fones facilitam a concentração dos alunos e, portanto, otimiza o tempo de estudo, por outro distancia esse mesmo aluno dos caminhos percorridos e do contato com os resultados desenvolvidos pelos colegas de turma. O fone de ouvido dificulta a coletividade da aula (compartilhamento de ideias e troca de informações), transformando-a em aulas individuais onde o professor se divide entre os alunos. Assim, na prática, os aspectos positivos de se fazer música em grupo não são aproveitados.

Ainda dentro da pesquisa feita é importante ressaltar que é comum encontrar programas de aulas coletivas do instrumento que citam apenas conteúdos técnicos,

sem mencionar dinâmicas, interpretações, fraseados e tantas outras articulações musicais. É claro que isso não significa, necessariamente, que esses elementos não são abordados nesses cursos, mas a ausência dessas informações nos artigos estudados não sanou as dificuldades encontradas na minha prática docente. Tal lacuna já foi descrita por Marisa Fonterrada:

O esquecimento dos métodos ativos de educação musical vem sendo danoso ao ensino de música no país, provocando duas posturas opostas: a de adotar um dos métodos acriticamente e de maneira descontextualizada, descartando as outras possibilidades, e a de ignorar seus procedimentos, investindo em propostas pessoais, geralmente baseadas em ensaio-e-erro e, em geral, privilegiando o ensino técnico-instrumental (leia-se treinamento das mãos e dos olhos) ou a diversão, dentro do pressuposto que música é lazer. (UNESP, 2005, p.108)

Se somarmos a estrutura de sala descrita acima com uma metodologia equivocada, chegamos ao resultado que me trouxe até aqui: alunos com boas ferramentas e técnicas bem desenvolvidas, porém com musicalidade e interpretações rasas. Em outras palavras, a capacidade de execução, que depende do desenvolvimento muscular e da concentração ao instrumento, alcança resultados satisfatórios, porém, há pouca utilização destas habilidades aplicadas às indicações que constam na partitura ou às escolhas interpretativas ligadas à expressividade musical.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A Etec de Artes é uma das 223 Escolas Técnicas administradas pelo Centro Paula Souza, Autarquia do Governo do Estado de São Paulo. Segundo o Projeto Político Pedagógico de 2019, a Etec de Artes é uma escola especializada no eixo tecnológico de Produção Cultural e Design, com ênfase nos cursos de área artística, sendo alguns deles oferecidos apenas nesta unidade. Situada dentro do Parque da Juventude, no Bairro de Santana, na capital paulista, é um dos frutos de um processo de transformação do antigo Complexo Penitenciário Carandiru⁸, palco de uma história dolorosa para a cidade de São Paulo. A escola conta com 84 professores e 10 funcionários, atendendo cerca de 800 alunos por semestre, divididos nos períodos manhã, tarde e noite.

O curso de Regência é um dos 9 cursos ofertados pela unidade escolar. Sendo técnico de nível médio, é modular e tem duração de 3 semestres. Segundo o plano de curso, o profissional concluinte pode atuar na direção de grupos vocais e instrumentais, conduzindo a execução de obras musicais para grupo de instrumentos ou de vozes, ao vivo ou em estúdio de gravação, além de ensaiar grupos, elaborar textos técnicos, organizar eventos musicais e trabalhar com gêneros e estilos musicais e técnicas de regência musical.

8. O Massacre do Carandiru foi uma chacina que ocorreu em 2 de outubro de 1992, quando uma intervenção da Polícia Militar do Estado de São Paulo, para conter uma rebelião, causou a morte de 111 detentos.

A escola nasce como opção de acesso à educação profissionalizante artística gratuita com certificação reconhecida pelo MEC. Por essa característica, e por ter cursos específicos, possui alunos residentes na cidade de São Paulo e em outros 38 municípios. Os alunos do curso de Regência não são, em sua maioria, oriundos do ensino médio. A maioria dos discentes encontra-se na faixa etária entre 17 e 31 anos de idade. Ou seja, o curso atende pessoas que estão iniciando seus estudos profissionais, mas também pessoas que procuram uma segunda formação profissional. Alguns desses já trabalham na área, porém procuram certificação técnica.

Dentre os componentes curriculares presentes constituintes, a aula de Instrumento Complementar: Piano está presente nos 3 módulos do curso de Regência. A existência do componente se justifica nas necessidades básicas do regente, seja para fazer um aquecimento vocal, conhecido como vocalize, para realizar correções nas leituras dos trechos musicais realizados pelos grupos regidos, ou mesmo acompanhamento musical (harmônico) para um arranjo.

A divisão do componente curricular nos semestres procura garantir um melhor desenvolvimento das habilidades e competências previstas, visto que a maior parte dos alunos não toca piano. O componente é pensado de forma cumulativa, ou seja, procura desenvolver articulações motoras e musicais de forma gradativa, além de praticar elementos básicos do estudo musical como fluência na leitura das claves.

Procurado, em sua maioria, por alunos que queiram aprimorar seus conhecimentos teóricos, o curso de Regência da Etec de Artes busca aprofundar as aplicações dos conceitos teóricos durante a prática musical distribuída pelos componentes curriculares. Os componentes de Canto Coral, Regência e Instrumento Complementar: Piano auxiliam no processo de observação dos conteúdos discutidos nas aulas de Estruturação, Percepção, Harmonia e História, por exemplo, auxiliando a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem.

Neste processo, as disciplinas Instrumento Complementar: Piano I, II e III além de favorecerem a aplicação e observação de conceitos trabalhados em outras aulas, desenvolvem ferramentas necessárias para uma execução musical ao instrumento. Mais do que isso, favorecem também o desenvolvimento das articulações musicais, tão necessárias para uma boa interpretação musical. Segundo o Plano de Curso de Regência:

A formação puramente técnica não é o suficiente. É necessário preparar os artistas/músicos para a gestão autônoma e consciente de suas carreiras, para a diversificação das gestões artísticas, para o intercâmbio entre os espaços artísticos e o aumento das possibilidades de escolhas artísticas. (Plano de curso de Técnico em Regência, CPS, 2013, p.8).

Os professores que ministram esse componente são, em sua maioria, pianistas com formação superior, com, pelo menos, razoável experiência em coro. Ou seja, profissionais que entendam que o curso não é de piano, mas que o instrumento está a serviço da regência. Dessa forma, ele se torna uma ferramenta e não o objetivo em si.

ABORDAGENS DIDÁTICAS

A disciplina prevê o desenvolvimento das seguintes competências: Primeiro módulo - 1. Estabelecer relação entre os aspectos fundamentais da técnica de piano e a execução musical do repertório didático; 2. Decodificar o texto musical por meio da execução pianística. Segundo módulo - 1. Correlacionar a técnica pianística estudada ao repertório e aos vocalizes; 2. Propor soluções para transposição musical. Terceiro módulo - 1. Interpretar a escrita musical e os códigos de cifragem de acordo com uma estética proposta; 2. Articular o conhecimento harmônico à prática instrumental; 3. Elaborar mentalmente e por escrito a adaptação de partitura coral para a execução pianística.

A aula de piano complementar acontece uma vez por semana, tendo carga semanal de 2,5 h/a. Por ser prática, a disciplina prevê a divisão da turma em grupos, ou seja, em turmas de trinta alunos, quinze fazem aula em um dia e horário e os outros quinze em outro momento da semana. As divisões de turmas favorecem a atenção individualizada do professor, uma vez que ele tem um grupo menor de alunos para acompanhar.

MOMENTO 1

Até meados de 2016 a estrutura da escola contava com quatro laboratórios de piano, com seis pianos acústicos no total, onde dois desses laboratórios tinham um instrumento cada e as outras duas salas com dois instrumentos. Ou seja, os quinze alunos se dividiam em quatro salas diferentes, sendo uma vizinha da outra, e tinham à sua disposição os pianos acústicos de armário.

Para otimizar o tempo de estudo com a presença do professor, os alunos compartilhavam os pianos e acabavam por realizar estudo a quatro e, excepcionalmente, a seis mãos.

As duplas e trios se revezavam de acordo com o desenvolvimento e alcance dos objetivos dos exercícios. Nesse cenário, esse dinamismo incitava a troca de experiências e ideias, além de favorecer o desenvolvimento da musicalidade e de diferentes interpretações das peças estudadas, independentemente da experiência individual. Mais do que isso, era essa troca que alimentava a construção das inúmeras possibilidades musicais.

Além disso, se mostravam desvoltos e seguros em suas execuções individuais nos momentos de avaliação.

Em contrapartida, os desenvolvimentos técnicos individuais ficavam em segundo plano, em função da rotatividade dos alunos ao instrumento. Professores, Coordenação e Direção escolar se questionaram sobre o potencial de resultados se esses alunos tivessem mais tempo individualizado em contato com o instrumento. O cenário imaginado somava o desenvolvimento musical com um desenvolvimento exponencial das técnicas pianísticas.

MOMENTO 2

Visando o maior aproveitamento técnico artístico dos educandos, em meados de 2016 foi montado um laboratório de piano com dezesseis pianos digitais e seus fones de ouvido. O *layout* da sala passou a permitir o estudo individualizado e concentrado durante todo o período de aula. Os alunos estudavam e praticavam utilizando os fones de ouvidos. As interações entre eles – como trocas de informações, questionamentos sobre diferentes possibilidades, exposições de opiniões, preferências etc. – ocorriam apenas no início da aula, durante a explicação e exposição do conteúdo abordado.

A nova organização da sala, contudo, não garantiu o efeito esperado sobre os resultados dos alunos. Eles, de fato, melhoraram seus desenvolvimentos individuais técnicos de maneira exponencial, porém as execuções deixaram de apresentar musicalidade, ficando mais mecânicas e rasas em interpretação. Ficou evidente, também, uma nova postura durante as avaliações. Em geral, os alunos apresentavam insegurança e timidez quando se sentiam expostos. Como não foi foco desta pesquisa investigar tais aspectos, não é possível afirmar que este resultado foi fruto da mudança de metodologia de aula. Porém, a concomitância de resultados foi evidente.

Naquele momento, percebi que a aula de piano não estava contribuindo para que os alunos - e futuros regentes - entendessem a importância da escuta ativa e da compreensão do processo de desenvolvimento musical.

A partir da inquietação com os resultados obtidos, comecei a ler e pesquisar sobre aulas coletivas de piano no cenário nacional. Tentava averiguar os motivos para o aumento na adesão dessa configuração em outras instituições, uma vez que em nossa escola não estávamos obtendo bons resultados. A pesquisa me mostrou que, apesar dos currículos de outros cursos não descreverem o desenvolvimento interpretativo musical, a interação entre os alunos proporciona dinamismo às aulas, incentivando o engajamento e a produtividade dos educandos. “Fica claro que o ensino coletivo é capaz de multiplicar o acesso social à aprendizagem da Performance Musical de forma democrática, econômica, motivadora e humana.” (LEMOS, 2012, p. 99)

MOMENTO 3

No início de 2018, na busca por melhores resultados, comecei a alterar a dinâmica das aulas de piano, pois como observa Fernandes (2015, p. 5), “Em favor do ensino coletivo pode-se argumentar que o aprendizado se dá, também, pela observação e interação com as outras pessoas e que é possível compartilhar conhecimento, espaço e trabalhar com as diferenças.” Portanto, na tentativa de resgatar o entrosamento

musical desenvolvido no *momento 1*, orientei os alunos a realizarem parte do seu tempo de estudos em duplas. Vale lembrar que o modelo de piano digital que utilizamos aceita duas saídas para fones de ouvidos. Dessa forma, os dois alunos escutam integralmente o que está sendo executado ao instrumento.

Nenhum novo livro de apoio foi adotado, nem nenhuma nova atividade foi solicitada. O que foi feito, apenas, foi tornar obrigatório o trabalho em duplas, onde a fluência do discurso musical de um servia de apoio e referência para o outro. Em momentos de maior cansaço ou falta de concentração, foram aplicados exercícios adaptados a partir das proposições de Fernandes (2016) e Rebouças (2012). Neste caso, solicitava aos alunos que estudassem as peças musicais dividindo as funções. Ou seja, enquanto um tocava a melodia, o outro tocava o acompanhamento. A partir do momento que a dupla adquiria fluência musical e desenvoltura técnica, era sugerido a troca das funções. Durante essas atividades era solicitado, também, que eles repensassem as dinâmicas e articulações musicais propostas na partitura e alterassem, conforme suas intenções musicais.

Apesar de, inicialmente, reagirem com certa desconfiança e demonstrarem desconforto com a nova situação, seus estudos se tornaram mais eficientes, tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo. As execuções musicais passaram a privilegiar elementos como fraseado, variação de dinâmicas, *rallentando*, entre outros, sem descuidar de questões como o correto dedilhado ou postura ao instrumento.

Tornou-se comum alguns alunos dividirem os pianos logo no início da aula, mesmo sem minha sugestão. Pareciam preferir estudar assim ao invés de dividir o tempo entre estudo individual e em duplas. Em alguns casos, na tentativa de garantir uma troca maior entre eles, solicitei que trocassem de duplas no meio da aula.

A proposta de entrosamento entre eles possibilitou o equilíbrio entre as diferentes potencialidades, além de tornar o tempo de estudo mais dinâmico, interessante e menos cansativo, conforme o esperado. As dificuldades individuais passaram a ser superadas através das parcerias criadas entre eles. Ou seja, cada aluno passou a auxiliar o processo de recuperação continuada do outro, tornando-se multiplicador de conhecimentos.

Além disso, observou-se melhora em questões relacionadas a elementos emocionais, como timidez e insegurança, uma vez que os alunos se sentiram mais confiantes e seguros nos momentos de exposição dos seus desenvolvimentos e nas avaliações - geralmente feitas em formato de recital de apresentação aos demais.

ANÁLISE E DEBATE DOS RESULTADOS DE EXPERIÊNCIA

As aulas de piano dentro do curso de Regência na Etec de Artes são de instrumento complementar. Ou seja, não é um componente curricular pensado para a formação técnica de um pianista, mas pensado para que o instrumento seja uma ferramenta para o apoio musical de um regente.

Quando as aulas de piano aconteciam em quatro laboratórios vizinhos e tínhamos seis pianos acústicos para atender quinze alunos, a necessidade de aproveitar todo tempo de estudos forçava os alunos a dividir e revezar os estudos. Dessa forma, era comum que estudassem em duplas e, excepcionalmente, em trios. As execuções musicais das aulas e avaliações apresentavam interpretações bastante desenvolvidas e conscientes nos aspectos relacionados à linguagem expressiva. Em contrapartida, os elementos técnicos relacionados à musculatura e postura – técnica instrumental – necessitavam de mais tempo de dedicação – notoriamente por conta do pouco tempo de contato com o instrumento.

Após a transição do laboratório de pianos para instrumentos digitais, com oferta de um instrumento e fone de ouvidos para cada aluno, o cenário que se mostrou foi exatamente o inverso. Os educandos começaram a apresentar excelentes resultados técnicos, como fortalecimento de musculaturas e controle e agilidade de dedos, além de extrema conscientização da correta postura ao piano. Porém havia uma certa carência de interpretação musical nas suas execuções pianísticas – não havia expressividade. A configuração da sala privilegiava tanto a individualidade que alguns alunos passaram, inclusive, a utilizar fone de ouvido durante as avaliações dos colegas, ignorando seus desenvolvimentos, com o argumento de aproveitar o tempo para estudar mais.

A partir de pesquisas e uma nova abordagem docente, a proposta das aulas, num terceiro momento, tentou unir os pontos positivos das duas experiências anteriores. Ou seja, a intenção foi de integrar o desenvolvimento de ferramentas técnicas e articulações corporais com a expressividade da linguagem musical durante o estudo do instrumento. O tempo dos estudos durante as aulas passou a ser dividido entre estudo individual e coletivo (duplas). Dessa forma, os educandos puderam organizar seus estudos, de forma a superar suas dificuldades motoras - no estudo individual - e construir e compartilhar caminhos possíveis de interpretação do texto musical - no estudo em duplas. Os resultados observados alcançaram as expectativas e a surpreenderam em outros aspectos: houve uma melhora significativa nos aspectos relacionados à timidez e insegurança, uma vez que estes elementos dificultam a exposição dos resultados musicais. Além disso, o processo de recuperação continuada se tornou mais constante, compartilhado e efetivo.

CONSIDERAÇÕES

Em minha atuação docente na ETEC de Artes, tive a experiência de uma atualização das condições de ministrar o componente curricular de Instrumento Complementar: Piano, pois inicialmente havia apenas 6 instrumentos acústicos para toda a turma, e

foi montado um laboratório de pianos digitais, com um instrumento por aluno. Mas, neste contexto, os resultados musicais discentes apresentaram uma diminuição na expressividade.

A inquietação gerada pela observação dos resultados musicais discentes me levou à proposição de mudanças metodológicas, que foram aplicadas e estão aqui descritas em três momentos distintos.

Houve uma revisão bibliográfica que apontou caminhos para a experiência docente. A partir da adaptação dessas propostas, observou-se o impacto em aspectos técnicos, na desenvoltura do discurso musical e na desenvoltura pessoal dos alunos.

Portanto, maior disponibilidade de equipamentos e tecnologia não são suficientes para superar a atenção e o acompanhamento de um docente, pois a observação da individualidade e a proposição de superações só é possível através da troca docente-discente.

É possível maior aprofundamento nas pesquisas e experiências didáticas nos aspectos relativos às avaliações, pois apesar das competências sócio emocionais estarem diretamente relacionadas com os resultados observados, não foram objeto de análise deste trabalho.

Apesar dos resultados positivos, é importante ressaltar que existe um constante processo de reavaliação docente e das metodologias para garantir a adequação das abordagens de acordo com as características das turmas atendidas. Dessa forma, invisto constantemente no desenvolvimento progressivo das competências e habilidades dos educandos garantindo, assim, a formação global do profissional para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Rosângela. O ensino coletivo de piano como componente curricular do Curso de Licenciatura em Música da FAMES: uma experiência pragmática. In: Anais do SIMPOM, Rio de Janeiro, n.4, p. 560-568, 2016. Disponível em <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/5707>>. Acesso em 03 ago. 2019.

FERNANDES, Rosângela. Ensino individual e coletivo de piano. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1062/332>>. Acesso em 29 nov. 2019

FONTEERRADA, Marisa. T. De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

LEMOS, Daniel. Considerações sobre a elaboração de um método de Piano para Ensino Individual e Coletivo. Revista do Conservatório de Música de UFPel, Pelotas, n.5, p. 98-125, 2012.

REBOUÇAS, Maria. O. S. O ensino coletivo de piano no Brasil: panorama geral sobre experiências e métodos. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Musical) - Faculdade Paulista de Artes, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/12528051/O_ENSINO_COLETIVO_DE_PIANO_NO_BRASIL_PANORAMA_GERAL_SOBRE_EXPERI%C3%84NCIAS_E_M%C3%89TODOS>. Acesso em 04 ago. 2019.

SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SÃO PAULO, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Plano de Curso nº 317, de 13 de setembro de 2013, Plano de Curso para Habilitação Profissional de Técnico em Regência, SP, 2013. Disponível em: <<http://www.etcdeartes.com.br/images/PLANODECURSO/regencia.pdf>>. Acesso em 03 ago. 2019.

IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS 'M-TEC' NA REGIÃO DE MARÍLIA/ SP: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Márcia Regina de Oliveira Poletine

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

pconst2@gmail.com

Pós-doutorando em EAD pela Universidade Aberta de Portugal e em Educação pela Unesp Presidente Prudente. Doutor em Educação pela Unesp Marília. Graduado em Música pela Universidade Estadual de Londrina.

Resumo: Apresenta uma pesquisa realizada junto aos alunos de ensino técnico integrado ao ensino médio em escola técnica estadual no interior de São Paulo, mais especificamente, em um curso da modalidade experimental de Técnico em Administração - M-Tec, que condensa a educação básica e profissional em um único período letivo de seis aulas. Foram empregados questionários e a análise documental dos registros escolares. Os resultados podem subsidiar a ação docente localizada da escola, a atuação da supervisão educacional, bem como a implantação dos novos programas de educação profissional pública no Estado de São Paulo, a partir do ano de 2019.

Palavras-chave: Ensino integrado. M-Tec. Inovações curriculares.

Abstract: *It presents a research with the students of technical vocational education integrated to the high school in a state technical school in State of São Paulo, more specifically, in a course of the experimental modality of Management - M-Tec, that condenses the basic and vocational education in a single term of six classes. Questionnaires and documentary analysis of school records were used. The results may support the localized teaching action of the school, the performance of educational supervision, as well as the implementation of new public vocational education programs in the State of São Paulo, from the year 2019.*

Keywords: *Vocational education integrated. M-Tec. Curriculum innovations.*

INTRODUÇÃO

O texto relata uma pesquisa realizada junto aos alunos de ensino técnico integrado ao ensino médio em escola técnica estadual no interior de São Paulo, mais especificamente, em uma modalidade experimental do curso Técnico em Administração - M-Tec, que condensa a educação básica e profissional em um único período letivo de seis aulas diárias. Para subsidiar a investigação, foram empregados questionários e a análise documental dos registros escolares referentes ao ano de 2018.

O interesse justifica-se pelo fato do Centro Paula Souza [CPS] ser mencionado em diferentes metas do Plano Estadual de Educação [PEE] 2014-2024 (ALESP, 2016, p.126) quanto à expansão da oferta de educação profissional em São Paulo. Ressaltamos, por exemplo, a meta 11 do PEE que visa “ampliar em 50% as matrículas da educação profissional técnica de nível médio” (ALESP, 2016, p.126), por meio de estratégias como “expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, levando em consideração a ordenação territorial [...], bem como a interiorização da educação profissional” (ALESP, 2016, p.126) ou “expandir a oferta diurna do ensino técnico [...] no modelo ETIM – Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio” (ALESP, 2016, p.126).

A modalidade de ensino técnico M-Tec, oferecida pelo em um primeiro momento pelo Centro Paula Souza, é uma tentativa expressa de “eliminar a indesejável oposição entre conhecimento geral e conhecimento específico” (LODI, 2006, p.11), o que a professora Lucia Helena Lodi considerava, em seus escritos sobre a educação integrada, um passo fundamental para “romper a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissional no Brasil” (LODI, 2006, p.11).

Reunir o ensino técnico ao ensino médio em um único período letivo é uma experiência pautada nos princípios da flexibilidade e da abrangência presentes na recente regulação da educação profissional paulista, que pretende ampliar a autonomia dos estabelecimentos escolares para diferentes ofertas formativas:

Artigo 4º - A Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderá ser desenvolvida nas formas articulada e subseqüente ao Ensino Médio:

I - a articulada:

- a) integrada - com matrícula única na mesma instituição e desenvolvida de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional, ao mesmo tempo em que conclui o Ensino Médio;
- b) concomitante, ofertada simultaneamente ao Ensino Médio, mas com matrículas distintas para cada Curso.

II - a subsequente, desenvolvida em Cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Parágrafo único - As instituições educacionais poderão ofertar programas de Educação Profissional Técnica na forma integrada a serem desenvolvidos em instituições distintas mediante convênios ou acordo de intercomplementariedade (CEE, 2018, sn.).

Estas “Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo” (CEE, 2018) demonstram a preocupação dos entes públicos com a reelaboração dos projetos pedagógicos no ensino técnico, de modo a permitir inovações curriculares e a diversidade de itinerários formativos, oferecendo aos alunos mais opções de horários e cursos, além de liberar o uso das escolas em períodos como o vespertino e até mesmo o noturno, para alunos de ensino integrado que possuam de 14 a 17 anos e que poderão avançar para além da oferta matutina e integral corrente no momento.

No primeiro semestre de 2018, os cursos M-Tec foram implantados em 34 escolas técnicas do Estado, com 23 turmas de manhã e 11 no período da tarde, totalizando 914 alunos matriculados (CETEC, 2019). Analisaremos o caso de uma destas turmas, para delimitarmos nossa investigação.

O curso M-Tec, sendo uma proposta curricular recente, está em fase de construção e avaliação permanentes. A própria regulamentação do Ensino Médio no país ainda está se conformando, às portas das reformulações esperadas com a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular em 2018. Neste contexto, esta seria uma alternativa entre outras possíveis para a educação profissional, que apresentamos nas próximas linhas.

CARACTERIZAÇÃO E METODOLOGIA

Quanto à caracterização da instituição pública relatada, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, ou Centro Paula Souza, é uma entidade autárquica destinada a articular e desenvolver a educação técnica e tecnológica de nível médio e superior no Estado de São Paulo. Mantém 223 Escolas Técnicas [Etecs] e 73 Faculdades de Tecnologia [Fatecs] em funcionamento em mais de 300 municípios do Estado (CETEC, 2019).

A pesquisa de campo, de caráter descritivo, foi desenvolvida durante o ano de 2018 em uma escola técnica da Região de Marília/SP, atendidos os requisitos éticos da investigação, a autorização dos responsáveis e da direção escolar, e as diretrizes para a aplicação dos questionários com itens abertos e fechados entre alunos da primeira série do curso Técnico em Administração – modalidade M-Tec. Os questionários foram administrados aos cursistas no último bimestre letivo, no mês de novembro.

A modalidade M-Tec está funcionando em caráter experimental, ao integrar em um único período – matutino ou vespertino – o ensino médio e técnico, com carga horária como a descrita no quadro a seguir:

Quadro 1: Organização curricular do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio M-Tec (GFAC, 2017)

| | Componentes Curriculares | Carga Horária em Horas-aula | | | | Carga Horária em Horas |
|---|---|-----------------------------|-------------|-------------|-------------|------------------------|
| | | 1ª SÉRIE | 2ª SÉRIE | 3ª SÉRIE | Total | |
| | | 2018 | 2019 | 2020 | | |
| Base Nacional Comum Curricular | Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional | 120 | 120 | 120 | 360 | 300 |
| | Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional | 80 | 80 | 80 | 240 | 200 |
| | Matemática | 120 | 120 | 120 | 360 | 300 |
| | Artes | 80 | - | - | 80 | 67 |
| | História | 80 | 80 | - | 160 | 133 |
| | Geografia | 80 | 80 | - | 160 | 133 |
| | Física | 80 | 80 | - | 160 | 133 |
| | Química | 80 | 80 | - | 160 | 133 |
| | Biologia | 80 | 80 | - | 160 | 133 |
| | Educação Física | 80 | 80 | - | 160 | 133 |
| | Filosofia | - | 40 | - | 40 | 33 |
| | Língua Estrangeira Moderna – Espanhol | - | - | * | * | * |
| | Sociologia | - | - | 40 | 40 | 33 |
| | Total da Base Nacional Comum Curricular | 880 | 840 | 360 | 2080 | 1733 |
| Formação Técnica e Profissional | Procedimentos e Técnicas Empresariais | 80 | - | - | 80 | 67 |
| | Legislação Empresarial | 80 | - | - | 80 | 67 |
| | Administração de Marketing e Processos Comerciais | 80 | - | - | 80 | 67 |
| | Projeto Integrador I e II | 80 | 80 | - | 160 | 133 |
| | Aplicativos Informatizados | - | 80 | - | 80 | 67 |
| | Rotinas de Departamento Pessoal | - | 80 | - | 80 | 67 |
| | Custos, Processos e Operações Contábeis | - | 120 | - | 120 | 100 |
| | Administração de Recursos Humanos | - | - | 80 | 80 | 67 |
| | Modelo de Negócios | - | - | 120 | 120 | 100 |
| | Administração Financeira e Econômica | - | - | 80 | 80 | 67 |
| | Administração da Produção e Serviços | - | - | 80 | 80 | 67 |
| | Logística Empresarial | - | - | 80 | 80 | 67 |
| | Fundamentos da Administração Pública | - | - | 80 | 80 | 67 |
| | Tecnologia da Informação em Administração | - | - | 80 | 80 | 67 |
| | Ética e Cidadania Organizacional | - | - | 40 | 40 | 33 |
| | Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Administração | - | - | 120 | 120 | 100 |
| Total da Formação Técnica e Profissional | 320 | 360 | 760 | 1440 | 1200 | |
| TOTAL GERAL DO CURSO | 1200 | 1200 | 1120 | 3520 | 2933 | |
| Aulas semanais | 30 | 30 | 28 | - | - | |

A carga horária referente à Base Nacional Comum Curricular [BNCC] foi reorganizada para integrar a parte profissional, preservados os mínimos curriculares legalmente constituídos e a segunda língua estrangeira [Espanhol] como facultativa. A educação técnica é enfatizada na terceira série, quando se torna proeminente sobre a BNCC, distanciando-se do equilíbrio das duas séries anteriores.

Na ocasião da aplicação dos questionários, obtivemos 38 alunos respondentes – dos 41 matriculados na turma. Todos estes alunos possuíam entre 14 e 16 anos, portanto, com a idade escolar regulada. Pouco mais da metade [58%] eram meninas e 84% residiam no mesmo município da Etec, em uma cidade no interior de São Paulo com cerca de 100 mil habitantes, situada a 450 quilômetros de distância da capital. Foram encaminhadas 16 questões aos cursistas, sobre as quais procedemos o recorte deste relato.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas respostas aos questionários desenvolvidos, procurou-se abordar a percepção dos alunos sobre as atividades educacionais no curso Técnico em Administração M-Tec durante o ano de 2018.

Como parte das ações escolares, todos os cursistas são apresentados aos componentes curriculares presentes no plano de trabalho dos professores no início do ano letivo. Entre os alunos que conseguiam perceber fortemente a aplicação dos conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio [BNCC] nas disciplinas da parte profissional, 68% confirmaram esta relação, enquanto 29% o fizeram parcialmente. Apenas 1 aluno não afirmou esta percepção, o que aponta a efetividade das propostas interdisciplinares desenvolvidas na escola em questão, que são parte das recomendações dadas pela supervisão escolar e também contidas na literatura relacionada aos projetos integradores e a interdisciplinaridade, como propostas para a educação de nível médio integrada à profissional (RAMOS, 2005; BARACHO et al., 2006).

Dentre estes 38 alunos, 89% mencionaram que os conhecimentos adquiridos até o momento facilitavam o acompanhamento e a compreensão das inovações do setor profissional, das notícias e avanços tecnológicos na área da Administração. 11% identificaram parcialmente esta competência de contextualização (BARACHO et al., 2006) relacionada ao curso.

Quanto à organização dos horários da habilitação, 66% dos alunos afirmaram que o horário foi organizado para facilitar a aprendizagem, o que ajudaria no desenvolvimento nos componentes curriculares da escola. 42% consideraram fortemente que os professores empregavam recursos didáticos diversificados durante as aulas, enquanto 55% disseram que isto ocorria parcialmente.

Quanto à correspondência entre as avaliações de aprendizagem realizadas pelos professores e os conteúdos que haviam sido abordados em sala de aula, 55% concordavam totalmente com a correspondência e 45% parcialmente, o que demonstraria a articulação entre os aspectos didáticos trazidos pelos professores e a proposta do curso para esta primeira série, perspectiva correspondida por Depresbiteris e Tavares (2009) ao debater a necessidade de uma avaliação da aprendizagem contextualizada na educação profissional.

O tempo para dedicação aos estudos extraclasse é um ponto a ser aprofundado pela escola junto aos alunos: 53% mencionaram que possuíam pouco tempo para estudar e realizar os trabalhos solicitados pelos professores. Tal afirmação precisa ser colocada em perspectiva, pois nos pareceu que os cursistas reclamavam de falta de tempo para o estudo por não priorizarem a atividade, uma vez que estão presentes na escola somente em um período letivo. 10% declararam que o tempo seria completamente insuficiente. Esta gestão do tempo e dos estudos deve ser alvo de atuação dos professores e da coordenação de curso, considerando que uma habilitação que integra a educação básica e profissional exigirá esforços redobrados e necessários para seu andamento, tais como organização dos apontamentos em sala

de aula, memorização e contextualização, autoavaliação do trabalho, entre outros apontados por Cardoso (2012).

92% dos alunos relataram que suas expectativas no curso estavam sendo atendidas. Os depoimentos dos alunos sobre a modalidade também devem ser considerados:

Aluno 1: Eu estou gostando muito do curso, o escolhi porque eu acho que vai me ajudar muito no mercado de trabalho e na minha faculdade.

Aluno 24: Em minha opinião o curso é muito bom, porém mais práticas iriam atrair mais a atenção dos alunos em matérias como biologia, química e artes.

Aluno 25: Estou satisfeito com o curso, superou todas as minhas expectativas, porém seria mais interessante se tivesse mais aulas práticas.

Aluno 18: A ideia do curso é ótima. [...] Há também algumas matérias que, na minha opinião, são completamente desnecessárias para a minha formação profissional. Não é necessário no nosso curso aprender sobre química e física. (AUTOR, 2018)

Estes depoimentos indicam aspectos variados, como a perspectiva de continuidade dos estudos em nível superior, inserção no mercado de trabalho, bem como as considerações sobre o currículo integrado e as práticas escolares sob a ótica dos alunos; que poderão ser aprofundados pela equipe gestora da unidade. Os resultados do M-Tec observados na ata do conselho de classe final da turma, apresentaram 41 alunos matriculados, com 37 aprovados sumariamente e 7 com progressões parciais [avançaram para a segunda série com pendência em 1 componente curricular] – sendo 5 no componente curricular Matemática e 2 em Química, todos da Base Nacional Comum. O percentual médio de frequência da turma ficou em 91,5% sobre o total de aulas previstas, demonstrando a assiduidade do grupo.

Os resultados de frequência e aproveitamento escolar foram compatíveis com as demais turmas de ensino médio propedêutico e do ensino integrado em tempo integral na escola estudada, demonstrando que os alunos não se ressentiram da condensação do período escolar em seis aulas, tendo inclusive relatado que a modalidade M-Tec lhes possibilitava desenvolver outras atividades no contraturno: estudar, estagiar, descansar, enfim, aproveitar o tempo disponível em seu benefício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de propostas curriculares inovadoras para o ensino médio está na pauta do dia. Esperamos que as instituições de educação profissional do país apresentem suas ideias e coloquem em circulação o maior número de projetos e oportunidades aos seus alunos, procurando contemplar este público jovem que busca itinerários formativos cada vez mais personalizados.

O debate é relevante, especialmente quando o governo estadual se propõe a ampliar o programa de ensino integrado, o que está sendo chamado de *Novotec* (SÃO PAULO, 2019), baseado no aproveitamento da rede do CPS e das escolas estaduais ligadas à Secretaria da Educação – uma amostra do regime de intercomplementariedade prevista nas diretrizes emanadas do Conselho Estadual de Educação (CEE, 2018). Segundo informação oficial, já estariam sendo oferecidas 5,4 mil vagas desta modalidade de ensino médio integrado ao técnico em 6 aulas diárias em 10 escolas da rede estadual de educação, além das vagas em Etecs, em 36 municípios (SÃO PAULO, 2019).

No caso do M-tec, a expectativa de conclusão da formação básica e profissional empregando um período letivo condensado abrirá outras possibilidades, como as de que os alunos consigam estágios profissionais, participem de programas de empregabilidade vinculados às escolas ou por meio delas, estudem e se dediquem com afinco aos seus projetos profissionais no contraturno escolar. Para a instituição escolar também existem vantagens, pois os custos são mais baixos que os da educação integral, além do redimensionamento do espaço físico e recursos materiais das escolas.

O arrojo da proposta curricular ainda poderá ser testado em outras habilitações: entendemos que a matriz de componentes da BNCC do M-Tec ainda é conservadora, dentro das atuais limitações legais. Um curso Técnico em Administração poderia reduzir ainda mais sua carga em disciplinas como Química ou Biologia, por exemplo, dedicando-se a outras mais relevantes para a área.

Tratamos aqui de ponderações iniciais sobre a modalidade M-Tec, que deverão ser aprofundadas em pesquisas de maior fôlego nos próximos momentos, com ênfase nos aspectos curriculares, de supervisão escolar, de gestão do trabalho pedagógico, dos resultados de aprendizagem dos alunos ou da eficácia das políticas públicas para a educação profissional no Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ALESP. Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. Diário Oficial do Estado. São Paulo, 09 de julho de 2016, p. 126-127.

BARACHO, M. G., et al. Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. In: SILVA, A. F. et al. Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê? Brasília: MEC/SEB, 2006. p.17 – 40.

CARDOSO, J. R. O método Ser Bom Aluno – Bora lá? Lisboa: Editora Guerra e Paz, 2012.

CEE. Parecer CEE nº 162, de 10 de outubro de 2018. Fixa Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Indicação CEE nº 169, de 10 de outubro de 2018. Diário Oficial do Estado. Publicado em 13 de novembro de 2018. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2018/1301925-18-CEE-13-16-Delib-162-Indic-169-18.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

CETEC. Banco de dados do ensino técnico no Centro Paula Souza. Disponível em: <<http://www.cpscetec.com.br/bdcetec>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

GFAC. Centro Paula Souza. Plano de curso - Técnico em Administração – M-Tec, 340. Circulação restrita. São Paulo: CPS, 2017.

LODI, L. H. Ensino médio integrado: uma alternativa de educação inclusiva. In: SILVA, A. F. et al. Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê? Brasília: MEC/SEB, 2006. p.09 – 16.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106 – 127.

SÃO PAULO. São Paulo lança programa de ensino técnico profissionalizante Novotec. [Website]. 01 mar. 2019. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/governo-de-sp-lanca-programa-de-ensino-tecnico-profissionalizante-novotec/>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

A RELEVÂNCIA DA DISCIPLINA JURÍDICA NOS CURSOS SUPERIORES DAS FACULDADES DE TECNOLÓGICA DO CENTRO PAULA SOUZA.

Paulo José Ferraz de Arruda Júnior

pauloferrazjunior@uol.com.br

Especialista em Direito Público, Mestre em Direito Ambiental, Doutor em Direito Internacional Ambiental, advogado, professo da FATEC Baixada Santista -Centro Paula Souza, orientado pelo Professor Paulo Roberto Prado Constantino.

Resumo: O presente trabalho, objetiva demonstrar a importância das disciplinas jurídicas nos Cursos Superiores de Tecnologia. Fica evidente, na leitura da Lei de Diretrizes de Base, a importância do ensino para preparar os alunos para o trabalho. Assim sendo, é fundamental a disciplina jurídica, vez que possibilita o profissional a conhecer todas as regras que direta ou indiretamente normatizam a atividade profissional. O artigo irá demonstrar, através da posição de doutrinadores e estudiosos do assunto, a importância da utilização de disciplinas do Direito, sua transversalidade, permitindo o preenchimento de espaços vazios existentes no conhecimento dos cursos superiores da FATEC. O tema fica de mais fácil compreensão, ao se estudar os quatro pilares da educação propostos por Jaques Delors, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Nesse contexto utilizaremos os cursos de Análise de Sistemas e Processos Químicos, para demonstrar a relevância da disciplina.

Palavras Chaves: Educação, Direito, Cursos Superiores de Tecnologia, Transversalidade.

Abstract: *This paper aims to demonstrate the importance of the legal disciplines in the Higher Technology Courses. It is evident from reading the Basic Guidelines Act the importance of teaching to prepare students for work. Thus, legal discipline is fundamental, since it enables the professional to know all the rules that directly or indirectly regulate the professional activity. The article will demonstrate, through the position of indoctrinators and scholars of the subject, the importance of the use of legal disciplines, their transversality, allowing the filling of empty spaces in the knowledge of higher education courses of FATEC. The theme becomes easier to understand by studying the four pillars of education proposed by Jaques Delors: learning to know, learning to do, learning to live and learning to be. In this context we will use the Systems Analysis and Chemical Processes courses to demonstrate the relevance of the discipline.*

Keywords: *Education, Law, Higher Technology Courses, Transversality.*

INTRODUÇÃO

O interesse na temática abordada neste artigo, surgiu no início da carreira no magistério, atuando em cursos superiores, da Ciência da Computação, Propaganda em Marketing, em estabelecimento de ensino particular e posteriormente, o interesse se acentuou, lecionando em algumas unidades da FATEC, em cursos que não eram da carreira jurídica, mas onde haviam matérias jurídicas. Tal fato propiciou uma reflexão sobre a relevância da disciplina na formação do discente dos mais diversos cursos.

O presente trabalho tem como foco, apresentar a relevância da disciplina jurídica e da importância do estudo da legislação nos Cursos Superiores de Tecnologia da FATEC, assim como sua transversalidade e interdisciplinaridade com as diversas carreiras profissionais, permitindo ao aluno, o conhecimento mínimo das relações jurídicas que envolvem sua atividade profissional, nas diversos curso tecnólogos.

Para tanto, através de uma abordagem complementar, será utilizado o conteúdo dos currículos dos cursos de Análise de Desenvolvimento de Sistemas e de Processos Químicos para justificar a metodologia proposta, assim como, pesquisa bibliográfica no tocante ao assunto.

A transversalidade e a interdisciplinaridade, são maneiras de se trabalhar o conhecimento, os quais buscam uma reintegração de aspectos que ficaram isolados uns dos outros, pelo tratamento disciplinar. Não resta dúvidas que a ciência do Direito pode contribuir, em muito, de forma interdisciplinar ou transversalmente, para complementar o conhecimento de outras disciplinas existentes nos diversos cursos superiores de tecnólogo.

Para tanto, a experiência profissional do docente que ministra esta disciplina é de grande importância, pois será necessário demonstrar, através de exemplos práticos, a relação existente entre o assunto ministrado e o curso tecnólogo em que o aluno está matriculado.

Neste sentido vale as palavras: “Na realidade, em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar”. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p.252).

O ASPECTO TRANSVERSAL DO DIREITO NAS DEMAIS ATIVIDADES PROFISSIONAIS

Segundo Albergaria (2008), Direito pode assim ser definido:

Conjunto de regras obrigatórias a todos, imposto pelo Estado e, caso não cumprido, poder-se-á ser objeto de um processo e, ao final condenado, ser penalizado e o Estado, para dar cumprimento à sanção, age coercitivamente, utilizando, se necessário, da força física. (ALBERGARIA, 2008, p. 6).

Pode-se concluir que, mediante a aplicação de normas, o direito pretende obter o seu principal objetivo, que é o equilíbrio social (MARTINS e CÂNDIDO DE ALMEIDA, 2012). Logo o Direito é um mecanismo para disciplinar a vida em sociedade, impondo direitos, obrigações nas diversas relações intersubjetivas.

Nas palavras de Martins e Cândido de Almeida (2012)

O direito, portanto, tem como escopo reger o comportamento humano de determinada sociedade. Sendo que, no caso do Direito brasileiro, esse objetivo é alcançado, principalmente, através das normas jurídicas, já que possui como sua principal fonte, a legislação. O Direito é reflexo do contexto social no qual está inserido. É o espelho do modo de vida das diferentes sociedades e grupos sociais existentes. (MARTINS E CÂNDIDO DE ALMEIDA, 2012, p. 146).

Logo o Direito como ciência normativa passa a ter relevância em todas as atividades econômicas e profissionais, sendo uma ciência que é transdisciplinar, e transversal a todas as outras, vez que há uma comunhão de saberes em níveis conceituais, teóricos e metodológicos.

A compreensão dessa temática, está relacionada com o Relatório Internacional sobre a Educação para o Século XXI, exposto por Jaques Delors em 1999, ao apresentar os quatros pilares para a educação, a saber: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, sustentáculos das novas propostas educativas nos mais diversos níveis de ensino ao redor do mundo, pois tais pilares convidam os educadores a uma mudança significativa e conceitual, no que se refere à construção de habilidades e competências. (DELLORS, 1999). Para consecução desses pilares, as disciplinas jurídicas são uma ferramenta muito eficaz.

Partindo-se da premissa que um dos pilares da educação é o aprender a fazer, o conhecimento de disciplina com conteúdo jurídico tem papel relevante e fundamental nas atividades profissionais, vez que nos ensina as regras jurídico sociais e profissionais daquela área do saber.

Desconsiderar a transversalidade e interdisciplinaridade do Direito, sua importância nos cursos tecnológicos é transformar o conhecimento em fragmentos, colocando o conhecimento apresentado em um conjunto de atos sem sentido, sem relevância e lógica.

Essa também é a opinião de Morin (2006) ao tratar da falta de transversalidade no saber. Segundo o autor, o sistema de ensino obedece a essa fragmentação, à descontextualização dos saberes e à desintegração do conjunto (MORIN, 2006).

Assim sendo, os projetos político-pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia, devem estar compatíveis com as necessidades da atividade econômica e com as finalidades da educação. A exigência – o rigor no educar e cuidar – é a chave para integrar-se no mundo do trabalho em seu direito inalienável de alcançar o lugar de cidadãos responsáveis, formados nos valores democráticos e na cultura do esforço e da solidariedade.

DOS RISCOS PELO DESCONHECIMENTO DAS REGRAS JURÍDICAS E A RESPONSABILIZAÇÃO DO PROFISSIONAL

Vivemos em uma sociedade de perigos, onde a recomendação ao profissional de qualquer área é a cautela no exercício profissional. No Brasil essa realidade é ainda mais presente.

A legislação pátria, tem como premissa a responsabilização do profissional, que age de forma culposa ou dolosa, causando prejuízo a terceiros, conforme os artigos 186 e 927 do Código Civil. De outro lado aplica-se o Código de Defesa do Consumidor aos profissionais liberais.

Neste sentido colaciono a seguinte jurisprudência:

A relação travada entre o paciente, médico e hospital, como no caso presente, enquadra-se como relação de consumo, sendo regida pelo Código de Defesa do Consumidor, conforme inteligência dos artigos 2º e 3º da Lei 8.078/90, por se incluir o tratamento perseguido pela paciente como produto e serviço que o consumidor utiliza como destinatário final. Dessa forma, a incidência do Código de Defesa do Consumidor nos contratos de prestação de serviços, firmados pelo paciente junto a instituições hospitalares, é medida necessária, a fim de assegurar o equilíbrio das partes. (Acórdão 1130819, 20120110912720APC, Relatora Desa. MARIA DE LOURDES ABREU, 3ª Turma Cível, data de julgamento: 10/10/2018, publicado no Dje: 22/10/2018)

Segundo Beck (2001), que elaborou a chamada teoria do risco nas sociedades pós-industriais, os grupos sociais lutariam pela partilha dos riscos, sendo que os menos desfavorecidos, ficariam com a pior parte. Para ele, os riscos não são sinônimos de catástrofe, mas sim, a antecipação desta (GUIVANT, 2001). Os menos desfavorecidos tratados por Ulrich Beck são aqueles que desconhecem os riscos e os perigos que estão a sua volta.

Nas palavras de May (2012), risco pode ser definido da seguinte maneira:

Em lenguaje coloquial, se habla “riesgo” como um acontecimiento possible pero incierto, que puede conducir tanto a obtener daños - pérdidas - como a obtener oportunidades-ganancias-(ambivalência del riesgo) MAY, Stefan. Nuevos riesgos, seguridad y prevención: Sobre la transformación del estado moderno y de sus formas de actuación jurídica (MAY, 2012, p.303).

Beck et. al. (1997), afirmam que: “o surgimento da sociedade de risco, designa uma fase da modernidade, onde as pessoas começam a ter consciência das ameaças, produzidas até então, pelo modelo econômico da sociedade industrial”.

O profissional tecnólogo do século XXI deve estar preparado para enfrentar os desafios, e os riscos existentes, logo a disciplina jurídica, pela sua transdisciplinaridade, e seu conteúdo prático torna-se relevante para preparar o aluno em sua atuação profissional. Não resta dúvida que o aumento na transparência, na visibilidade da vida social, em razão do desenvolvimento da tecnologia, coloca os erros e o desconhecimento de regras pelos profissionais, em evidência.

O desconhecimento das regras jurídicas e da legislação pertinente, a carreira profissional, geram consequências, pois um profissional que as ignora, torna-se imprudente em sua atuação, estando sujeito à responsabilização civil, penal e ética. O número de demandas judiciais que são propostas por responsabilidade profissional, aumentam a cada ano, fruto da facilitação do acesso ao Poder Judiciário, a popularização das demandas por dano moral, fazendo crescer o sentimento de que há uma fragilidade legal, que geram riscos em todas atividades profissionais. Essa fragilidade pode causar danos à imagem, e conceito do profissional no seu meio social, mas, também pode atingir seu patrimônio (CARVALHO, 2019).

Para exemplificar o desconhecimento jurídico existente nas diversas atividades profissionais, e sua gravidade, segundo a FEHOESP - Federação dos Hospitais do Estado de São Paulo, boa parte dos médicos e profissionais da saúde desconhecem a resolução n. 1995/12, a qual permite ao paciente registrar seu testamento vital na ficha médica ou no prontuário, aprovada pelo Conselho Federal de Medicina em 30.08.2012.

Pode-se dizer que a sociedade moderna elaborou um modelo de desenvolvimento tão complexo e inovador que impediu o seu controle (BECK et. al, 1997).

Diante deste quadro de perigo, o educando, futuro profissional, deve ser protegido dos riscos, não podendo ter o seu conhecimento profissional limitado às disciplinas que envolvam somente sua ocupação, devendo conhecer os riscos jurídicos inerentes a sua atividade laboral.

No contexto desta temática, consideram-se, na LDB, os artigos 2º e 35º. Um explicita os deveres, os princípios e os fins da educação brasileira.

Diz o art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em harmonia com o desenvolvimento deste artigo, a norma acima possibilita afirmar que a finalidade da educação é de tríplice natureza, ressaltando-se a última parte, “qualificação para o trabalho”. Não resta dúvida que qualificar o educando para o trabalho é prepará-lo para se proteger dos riscos de sua atividade profissional.

A qualificação para o trabalho está fundamentada na perspectiva de educação, como um processo articulado entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p.169). Assim sendo, desconhecer as regras jurídicas que disciplinam a atividade profissional do educando, as diversas regras jurídicas que estão relacionadas direta, ou indiretamente, com sua ocupação, implicam em colocar o profissional sob o desconhecimento da responsabilidade profissional, e conseqüentemente sob riscos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DOS CURSOS DE PROCESSOS QUÍMICOS E ANÁLISE DE SISTEMAS COMO EXEMPLO DA EXISTÊNCIA DA TRANSVERSALIDADE COM A DISCIPLINA JURÍDICA.

O movimento global, alcançado nas duas últimas décadas, forçou mudanças na educação superior no Brasil, transformando, e definindo, novos padrões de ensino e pesquisa, baseados em modelos emergentes que compreendam o conhecimento sistêmico, capaz de ver a sociedade como um todo e contribuir para o seu desenvolvimento. Essa nova visão impôs desafios às Instituições de Ensino Superior (CAGGY e FISCHER, 2014, p. 501).

A introdução e abordagem do direito como tema transversal, teria sua previsão legal na área de conhecimento de ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica profissional previstos nos artigos 1, da Lei 9394/96.

Neste sentido a Lei de Diretrizes e Bases assim determina em seu artigo 1:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar, deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

As ciências jurídicas e a tecnologia contribuem para o desenvolvimento da sociedade, criando soluções para diversos problemas, cada uma dando enfoque diferente para cada situação.

As disciplinas utilizadas como exemplo são: Ética e Responsabilidade Profissional, no curso de Análise de Sistemas e Bases Legais na Indústria Química, no curso de Processos Químicos.

Inicialmente pode dar ao leitor a impressão de que a disciplina jurídica não teria transversalidade com os cursos apontados acima, entretanto é possível verificar a sua existência em diversos momentos.

No curso de Análise de Sistemas, a disciplina jurídica tem a seguinte ementa e objetivo:

- Ementa Ética: comportamento profissional ético. Moral e Direito. Conceitos, princípios e normas de direito público e privado, aplicados à atividade empresarial e ao exercício profissional; legislação de informática
- Objetivo: Discutir e resolver questões como: acesso não autorizado; direitos autorais do software; sistemas críticos com relação à segurança e a responsabilidade social; as doenças profissionais; liberdade de informação, privacidade e censura.

No referido curso, relações consumeristas na internet, crimes próprios e impróprios da internet, lei Carolina Dieckmann – Lei n 12737/12, Marco Civil da Internet – Lei 12965/14, Lei de Software – Lei 9609/98 são abordados em aula.

No Curso de Processos Químicos a ementa e objetivo da disciplina assim determinam:

- Ementa: Noções Constitucionais sobre o tema. Consolidação das Leis do Trabalho. Atividades insalubres, perigosas e penosas. Direito Empresarial. Simples Nacional. MEI. Sociedade Limitada e Sociedade Anônima. Marcas e Patentes. Direito Tributário. Princípios Tributários. Incentivos ao Etanol. Regimes aduaneiros especiais aplicáveis Indústria Química. Responsabilidade do Profissional da Indústria Química.
- Objetivo: Identificar e interpretar os principais conceitos e institutos de ordenamento jurídico; incorporar e aplicar corretamente a terminologia jurídica; auxiliar na interpretação e solução de situações concretas que envolvam conhecimentos das diversas relações obrigacionais.

A ementa é relevante para o profissional da área química, afinal, acidentes em indústrias químicas não são novidade no Brasil e no mundo. Temas como direitos fundamentais, marcas e patentes, insalubridade, assim como conhecer as diversas regras de proteção da saúde dos profissionais, equipamentos de proteção individual, e o inúmeros riscos profissionais de sua atividade para a sociedade, são fundamentais e indispensáveis.

CONCLUSÃO

O artigo apresentado, procurou demonstrar a importância e transversalidade da disciplina jurídica nos Cursos Superiores de Tecnologia. O Direito, como instrumento

normativo das relações interpessoais, está presente em todas as atividades profissionais, logo, fundamental que o aluno esteja preparado para conhecer as regras que disciplinam sua atividade profissional e os riscos do seu não cumprimento. De outro lado, a existência da sociedade de risco definida por Beck (2001), torna a importância do ensino ainda mais relevante para o aluno, protegendo-o dos perigos existentes nesta sociedade.

Essa visão também é compartilhada pela legislação brasileira, em especial a Lei de Diretrizes de Base, Lei n 9394/96, e vários estudiosos do assunto como Morin (1988), que entende ser fundamental, a utilização de disciplinas transversais nos cursos superiores, aumentando a visão profissional para o aluno, assim como preparando-o para enfrentar os desafios profissionais.

A preocupação com a qualidade do ensino dos Cursos Superiores de Tecnologia, deve estar sempre presente, inserindo disciplinas transversais nos cursos, em especial as jurídicas, permitindo a compreensão da realidade social, dos direitos e responsabilidades profissionais, privilegiando a dimensão das competências transversais.

Com o ensino de disciplinas jurídicas, nos cursos tecnólogos do Centro Paula Souza, há um aprendizado amplo, preparando o futuro profissional para atuar de maneira segura, sem correr os riscos jurídicos, que estão submetidos no dia a dia.

Nos cursos de Análise de Sistemas e Processos Químicos, analisados neste trabalho científico, o conhecimento jurídico introduzido no projeto político pedagógico, permite que o futuro profissional atue de maneira mais responsável, conhecendo todos os aspectos legais que envolvem sua atividade profissional, assim como eventuais oportunidades de trabalho.

De outro lado, o conhecimento jurídico adquirido nestes cursos, permitem um desenvolvimento profissional mais sólido, amplo, tornando-o um profissional mais ético, seguro das suas obrigações, e, conseqüentemente, um profissional com maior credibilidade no mercado.

REFERÊNCIAS

ALBERGARIA, Bruno. Instituições de direito: para cursos de administração, ciências contábeis, economia, comércio exterior e ciências sociais: indicado para concursos públicos. Ed. Atlas, 2008, p. 06.

BECK, Ulrich et al. Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno. Alianza Editorial, 1997.

BECK, Ulrich. La società globale del rischio. Asterios editore, 2001.

CAGGY, R. C. S. S.; FISCHER, T. M. D. Interdisciplinaridade revisitada: analisando a prática interdisciplinar em uma faculdade de administração da Bahia. Administração: Ensino e Pesquisa, 2014, v. 15, n. 3, p. 501.

CARVALHO, Rotieh Machado, Seguro de Responsabilidade Civil Profissional, 2019. Disponível em < <https://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI303631,21048-Seguro+de+responsabilidade+civil+profissional>>. Acesso em 28/07/2019.

DELLORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, 1999.

GUIVANT, Julia S. A teoria da sociedade de risco de Ulrich Beck: entre o diagnóstico e a profecia. Estudos Sociedade e Agricultura, 2001.

MARTINS, Rúbia; CÂNDIDO DE ALMEIDA, Carlos. Direito e Ciência da Informação: uma possibilidade de interface interdisciplinar. Ibersid, 2012. P. 146.

MAY, S.. Nuevos riesgos, seguridad y prevención: Sobre la transformación del estado moderno y de sus formas de actuación jurídica. In: Derecho, globalización, riesgo y Medio ambiente. Ed. Tirant lo Blanch, 2012

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma reformar o pensamento. 12.^a ed. São Paulo: 2006. Bertrand Brasil. (La cabeza bien puesta, 1988 p. 15.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Secretaria de Educação Básica Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Conselho Nacional de Educação, Brasília 2013, p.169

_____, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Secretaria de Educação Básica Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Conselho Nacional de Educação, Brasília 2013, p.252.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO [AEE] NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO

Pedro Hernandes Neto

hernandes.pedro@gmail.com

Pós-Graduado em Ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos pelo CPS/Programa Brasil Profissionalizado. Professor de Ensino Médio e Técnico nas Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza.

Resumo: Este artigo relata uma experiência de atendimento educacional especializado [AEE], com vistas à inclusão de aluno com deficiência intelectual na educação profissional técnica de nível médio, modalidade em que a presença destes indivíduos ainda precisa ser incrementada, de acordo com os dados disponíveis no Censo Escolar 2017 e nas informações institucionais. Partindo da fundamentação legal sobre o assunto, dispomos o contexto do sujeito envolvido e as práticas verificadas no AEE, entre as quais destacam-se: a adaptabilidade do currículo, prevista em lei e solicitada junto à supervisão educacional, de modo que fosse estabelecido um itinerário formativo específico, com a possibilidade de certificação das competências do aluno em questão; o acompanhamento permanente em sala de aula por todo o período escolar, o que facilitaria a aprendizagem por meio da organização dos meios de estudos e materiais e o atendimento individualizado; e a produção de recursos pedagógicos adaptados às demandas de um curso técnico. Os resultados apontam melhorias no desempenho escolar do cursista e nos aspectos de convivência e socialização.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado. Práticas inclusivas. Educação profissional. Educação de jovens e adultos.

Abstract: *This paper presents an experience of specialized educational attendance [ESA], aiming at the inclusion of students with intellectual disabilities in the technical vocational education, modality in which the presence of these individuals still needs to be increased, according to the data available in the Census 2017 and institutional information. Based on the legal basis on the subject, we have the context of the subject involved and the practices verified in the ESA, among which stand out: the adaptability of the curriculum, provided for by law and requested by the educational supervision, so that an itinerary was established, with the possibility of certifying the skills of the student; permanent monitoring in the classroom, which would facilitate learning through the organization of means of study and materials and individualized care; and the production of pedagogical resources adapted to the demands of the course. The results show improvements in the student's academic performance and in the aspects of coexistence and socialization.*

Keywords: *Specialized educational attendance. Inclusion process. Vocational Education. Youth and Adult Education.*

INTRODUÇÃO

Pretende-se relatar uma experiência de atendimento educacional especializado [AEE], com vistas à inclusão de um aluno com deficiência intelectual na educação profissional técnica de nível médio.

Trata-se de descrever sucintamente o AEE realizado no ensino técnico, por meio de um projeto de tutoria individualizada, no qual a instituição escolar designa um professor para esta finalidade, durante o período que durar a permanência escolar do aluno. Este AEE tem finalidades delineadas na literatura:

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, favorecendo sua inclusão. Isto porque, alunos com deficiência e os demais que são público-alvo da Educação Especial, precisam ser atendidos nas suas especificidades para que possam participar ativamente do ensino comum (SCHLÜNZEN et al, 2011, p.157).

O relato se justifica pois, nesta modalidade de educação profissional, a presença destes indivíduos ainda precisa ser incrementada, com as escolas “adotando mecanismos que propiciem a igualdade de oportunidades e a preparação para a vida” (MANICA; CALIMAN, 2015, p.186). De acordo com os dados disponíveis no Censo Escolar 2017, não mais que 7615 alunos com deficiências cursavam algum curso técnico no país (INEP, 2018) ou 0,004% dos 1.791.806 recenseados. Na instituição focalizada, que reúne 223 escolas técnicas estaduais de São Paulo (CPS, 2019), o número de alunos atendidos vem sendo ampliado ano a ano: eram 500 em 2014 e cerca de 800 em 2017, mas representavam proporcionalmente 0,004% dos 187.014 estudantes em 2017 (CPS, 2019), a mesma taxa identificada nacionalmente.

FUNDAMENTAÇÃO

Historicamente, a inclusão do aluno com deficiência é uma tarefa complexa na educação profissional brasileira:

A inclusão é vista por todos os segmentos participantes (alunos com deficiência, gestores e docentes) como algo difícil de ser concretizado na prática das escolas profissionais que atendem a alunos com deficiência. Serão necessárias medidas emergenciais para as escolas atenderem a esse aluno [...] (MANICA; CALIMAN, 2015, p.186).

Dentre alguns dos marcos legais relacionados à educação inclusiva no país, temos a Constituição Federal de 1988, que garantia ensino a ser ministrado em “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, sn.) e no Artigo 208, com a oferta de “Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, sn.).

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, no seu Artigo 59, inciso I, também demonstrava que as instituições precisariam garantir aos alunos com quaisquer deficiências,

“currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, sn.). A meta 4 do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, objetiva a universalização da educação para a população com “deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2014, sn.). Na mesma direção, foram aprovadas a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que instituiu a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência [Estatuto da pessoa com deficiência]; e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

A preocupação com a inclusão na educação profissional de alunos com deficiência não é recente, pois o Decreto nº 3.298, de 1999, previa que:

Art. 28. O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. [...] § 3º Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados a determinada profissão ou ocupação. (BRASIL, 1999, sn).

Nesta direção, o Plano Nacional da Educação – Lei nº 13.005/2014 – estabeleceu a seguinte estratégia no que diz respeito à Educação Profissional: “11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2014, sn.).

Quanto ao atendimento educacional especializado, o Decreto nº 7.611/2011 explicita-o como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, sn.), prestado de forma “complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2011, sn.).

Postada a fundamentação legal, coube à escola rever seus procedimentos e agir de forma assertiva, para que fosse possível a diminuição dos fatores que provocam o fracasso e a exclusão escolar, tendo como consequência a exclusão social. Uma das possibilidades de minimizar os problemas enfrentados pelos alunos com algum tipo de deficiência é o acompanhamento tutorial dentro do AEE, o que relatamos a seguir.

METODOLOGIA

O relato de experiências, estruturado sobre os registros escolares disponíveis e a memória do trabalho do professor foi o percurso empregado no presente trabalho.

Uma vez recebido e matriculado o aluno com deficiência intelectual, o desafio da inclusão levou a equipe gestora de uma Escola Técnica Estadual [Etec] a buscar na legislação que rege a educação nacional um aporte legal que respaldasse a proposta de AEE. A pertinência do projeto escolar foi ancorada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9394/96: ao estabelecer princípios e fins educacionais, quando indica em seu artigo 2º que “a educação, dever da família e do Estado, [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, sn.).

O projeto de AEE teve início em fevereiro de 2018 e atende o aluno X. Foi designado um professor, o autor deste relato, para o acompanhamento sistemático do aluno X durante todo o semestre letivo do curso Técnico em Açúcar e Álcool. No Centro Paula Souza, a instituição que abriga a Etec, esta habilitação técnica possui quatro módulos, com aulas no período noturno.

O professor responsável pelo AEE possui 25 horas semanais para o atendimento diário do aluno em período letivo, podendo o professor auxiliar permanecer integralmente em sala de aula ou trabalhar eventualmente em separado. Normalmente as orientações são dispostas em sala de aula, em paralelo ao trabalho do professor regente das disciplinas técnicas. Além disso, o aluno permanece em contato por mensagens instantâneas ou telefone, sempre que necessário.

Lembrando que o Decreto nº 3.298/1999, estabelecia a:

Artigo 24: [...] necessidade de um processo educacional “flexível, dinâmico e individualizado”. “Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como: I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo” (BRASIL, 1999, sn.).

O que levou à organização escolar das atividades essenciais desenvolvidas no projeto de AEE, baseadas nos pressupostos e sugestões listados por Schlünzen e outros (2011), como:

- Avaliação diagnóstica das condições acadêmicas do aluno;
- Planejamento de atividades educacionais em conjunto com os professores, coordenação de curso e orientação educacional da Etec;
- Prospecção de vagas de estágio que atendam ao perfil específico do aluno, em parceria com a responsável pelas relações institucionais da unidade;
- Avaliação processual do desenvolvimento do aluno - geral e das competências profissionais;
- Reuniões periódicas com a equipe gestora para informações e avaliação do projeto;
- Acompanhamento presencial do aluno nas atividades diárias das aulas;
- Elaboração de material didático para os componentes curriculares;

- Revisões e adaptações curriculares das atividades de aprendizagem;
- Prestação de relatórios parciais e final do projeto.

Importante registrar que o referido aluno ingressou na Etec Pedro D’Arcádia Neto, na cidade de Assis, São Paulo, através de um processo seletivo denominado ‘Vestibulinho’, no ano de 2012. Nesse período frequentou assiduamente os cursos técnicos em Meio Ambiente, Química e Açúcar e Álcool.

Apesar da sua assiduidade o aluno nunca havia obtido sucesso escolar na educação profissional. Nos cursos modulares, de três ou quatro semestres cada, não conseguia sequer progredir para o segundo módulo em nenhum dos dois cursos frequentados na ocasião. Desde o ano de ingresso do aluno X em 2012 até o final do ano de 2017, após o término de cada semestre cursado, vinha sempre uma reprovação e no semestre seguinte ele migrava para o outro curso dentro do mesmo eixo tecnológico, na tentativa de avançar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro contato com o aluno teve o objetivo de uma avaliação diagnóstica das maiores necessidades e dificuldades do sujeito, além de identificar potencialidades laborativas. Sobre este diagnóstico, planejou-se o AEE na unidade escolar.

Passados três semestres de curso e de AEE, avaliamos que o aluno tem apresentado resultados satisfatórios, uma vez que em 6 anos de atividades acadêmicas na Etec teve seu primeiro avanço ao segundo e terceiro módulos do curso Técnico em Açúcar e Álcool. Seu itinerário formativo está em andamento neste segundo semestre de 2019.

Percebemos que o atendimento individualizado oportuniza um cuidado específico e direcionado ao discente, além de permitir que o professor regular da sala possa atender de maneira uniforme os demais discentes, imprimindo um ritmo mais coeso às aulas.

Outro fator preponderante nesse processo é o engajamento de toda comunidade escolar, que vai desde a Direção da Escola até os colegas de sala, pois todos assumiram suas responsabilidades junto ao colega atendido e fazem de tudo para auxiliá-lo. Cabe salientar que a participação dos colegas discentes nesse processo tem sido fundamental uma vez que houve uma sensibilização prévia. Os docentes do curso têm se empenhado de maneira especial no planejamento das atividades e em preparar materiais diversificados a fim de atender as necessidades especiais do discente nos conteúdos, nas formas de avaliações e nas oportunidades de recuperações da aprendizagem. O mesmo cuidado tem sido dispensado pela coordenação de curso, orientação educacional, direção da unidade e a supervisão escolar.

Dos avanços que temos percebido no cotidiano do aluno, alguns merecem destaque. O aluno X era extremamente inquieto em sala de aula, chamava atenção pela fala e movimentação em horas inapropriadas e hoje, com o acompanhamento e orientação,

percebe a necessidade de ter um comportamento adequado para não prejudicar o bom andamento da sala. Está menos inquieto e já é capaz de ouvir com atenção em vários momentos da aula. Além disso, ele tem uma frequência global de 96% às aulas, o que mostra seu interesse e empenho.

O aluno tinha grande dificuldade de realizar as atividades propostas em classe e não tinha o costume de fazer as tarefas extraclasse. Raramente, quando fazia as tarefas solicitadas, as entregava no prazo estabelecido pelos professores. Hoje essa realidade é diferente: o aluno tutoriado tem toda a matéria registrada em seus cadernos, entrega suas tarefas, inclusive as atividades relativas às suas progressões parciais. De maneira peculiar, adquiriu uma rotina de estudos extraclasse que tem lhe rendido bons frutos. Isso tem ajudado na sua participação em apresentações de seminários e trabalhos em grupos.

Como tem problemas de visão, o aluno senta-se bem na frente da sala, na primeira carteira, e conta com a ajuda dos docentes que usam letras com tamanhos e fontes especiais, no quadro e no projetor multimídia.

A melhoria gradual do desempenho acadêmico do aluno X fica evidenciada quando comparamos o seu histórico escolar do 2º semestre de 2017, quando frequentou o primeiro módulo do Técnico em Meio Ambiente e o do 2º semestre de 2018, ao cursar o Módulo II do Curso de Açúcar e Alcool. Em 2017, quando ainda não possui AEE, o educando ficou reprovado em mais de 50% das disciplinas do Curso Técnico em Meio Ambiente e não recebeu nenhuma menção MB, numa escala de menções que vai de desempenho muito bom [MB], bom [B], regular [R] à insuficiente [I], que corresponde a retenção no módulo ou série.

Além de ter avançado do primeiro ao segundo módulo do Técnico em Açúcar e Alcool em 2018, com a participação no AEE, o aluno teve desempenho satisfatório no segundo módulo e foi considerado apto para prosseguimento de estudos em sete das oito disciplinas, ou 87,5% do total. Nesse último ano de 2018, em que teve o acompanhamento da tutoria, o aluno alcançou 3 menções “MB” e 10 “B”.

Até com relação aos cuidados pessoais foram percebidas melhoras, como na higiene pessoal e nos cuidados primários com sua saúde, através de contato com a rede de atendimento do município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é um relato de experiências educacionais, tal como vividas no contexto escolar especificado. Partindo da fundamentação legal sobre o assunto, dispusemos brevemente o contexto do sujeito envolvido e as práticas verificadas no AEE, entre as quais destacam-se: a adaptabilidade do currículo prevista em lei e solicitada junto à supervisão educacional, de modo que fosse estabelecido um itinerário formativo específico, com a possibilidade de certificação das competências do aluno em questão; o acompanhamento permanente em sala de aula por todo o período escolar, o que facilitaria a aprendizagem por meio da organização dos meios de estudos e materiais

e o atendimento individualizado; e a produção de recursos pedagógicos adaptados às demandas de um curso técnico.

Caberá à escola de educação profissional proporcionar experiências e oportunizar novas estratégias de aprendizagem que valorizem os saberes já construídos pelos alunos, considerando especialmente suas dificuldades e potencialidades inerentes. Assim, se espera que a escola responda aos desafios dados pela diversidade do público que a frequenta e responda aos fenômenos sociais que nas últimas décadas têm atravessado a sociedade e que transpuseram os muros escolares, tais como novas formas de organização do trabalho, socialização e globalização. Estes requerem da escola – para ser de fato inclusiva – uma ampla adequação às necessidades individuais dos alunos.

Considerando o que foi exposto e após realizarmos as atividades de avaliação ao final dos dois primeiros módulos de 2018, junto aos gestores e o conselho de classes do curso Técnico em Açúcar e Alcool, pudemos constatar que os objetivos priorizados na proposta foram atingidos, ou seja, foi possível assessorar o aluno em suas necessidades educacionais dentro da escola; mapear as principais competências a serem desenvolvidas e organizar rotinas de estudo do aluno; adaptar e reelaborar atividades nos componentes curriculares em sala de aula; adaptar e reelaborar atividades de apoio ou de reforço extraescolar; mediar as relações entre aluno, escola e a formação profissional; desenvolver as práticas escolares inclusivas em parceria com os professores, Orientação Educacional, Coordenação de Curso e Coordenação Pedagógica da unidade.

Prova deste êxito foi o aproveitamento obtido pelo aluno, o que nos deixa esperançosos sobre a ampliação deste tipo de atendimento educacional especializado entre os estudantes jovens e adultos na educação profissional, contexto em que atuamos e militamos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 19 nov. 2018.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 09 jan. 2019.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Brasília, 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 14 mai. 2019.

____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 09 jul. 2018.

____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 09 jul. 2018.

____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Brasília, 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência [Estatuto da Pessoa com Deficiência]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 13 mar. 2018.

____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. Ministério da Educação. Brasília, janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 22 out. 2018.

CPS. Perfil e histórico do Centro Paula Souza. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

INEP. Censo escolar 2017: sinopse estatística da educação básica. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2017.zip>. Acesso em: 09 dez. 2018.

MANICA, L. E; CALIMAN, G. Inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e no trabalho: limites e possibilidades. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SCHLÜNZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. v. 9. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160.

TDAH E A ESCOLA: REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS

Rafael Martins Gomes

rafael.importante@bol.com.br

Graduado em Logística pela Fatec Rubens Lara (2005) e graduado em Comércio Exterior pela Fatec Praia Grande (2012), pós-graduado em Gestão Empresarial pelo Senac Santos. Professor na escola Etec Praia Grande, Centro Paula Souza, Praia Grande. Artigo orientado por Paulo Roberto Prado Constantino

Resumo: Este trabalho apresenta uma breve reflexão acerca das concepções e práticas pedagógicas para alunos jovens e adultos com diagnósticos de Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH), por meio de uma pesquisa bibliográfica. É um tema que, atualmente, vem sendo discutido nos diversos espaços escolares e em outros âmbitos sendo, porém, necessário demonstrar a importância do papel do professor e da escola na aprendizagem do aluno com TDAH, e as múltiplas estratégias que podem apoiá-lo no decorrer das atividades. Pode-se concluir que, mesmo o docente sem ter o conhecimento teórico suficiente para dissertar com propriedade sobre o TDAH, a prática escolar lhe permite analisar e levantar hipóteses para adaptar sua metodologia independente possibilitando que o estudante tenha suas diferenças respeitadas e seja realmente incluído na sala de aula regular.

Palavras-chave: TDAH. Práticas pedagógicas. Educação especial. EJA.

Abstract: *This project presents a brief reflection about the pedagogical conceptions and practices for young and adult students diagnosed with Attention Deficit Disorder with Hiperactivity (ADDH), through a bibliographical research. It is a subject that is currently being discussed in various school spaces and in other settings, but it is necessary to demonstrate the importance of the role of the teacher and the school in the student's learning with ADDH, and the multiple strategies that can support it in the activities. It can be concluded that, even if the teacher does not have enough theoretical knowledge to properly speak about ADHD, the school practice allows him to analyze and raise hypotheses to adapt his independent methodology allowing the student to have their differences respected and to be really included in the study regular classroom.*

Keywords: *ADDH. Pedagogical practices. Special education. EJA.*

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um tema de grande relevância no campo educacional e da saúde na contemporaneidade. Trata-se de um transtorno conhecido desde o início do século XX, e é um dos mais observados frequentemente nas crianças, principalmente na idade escolar. Porém, é notório que não se estende apenas as crianças, mas também aos jovens e adultos que continuam a estudar.

Este trabalho originou-se nas reflexões empreendidas em sala de aula e entre os educadores da Escola Técnica Estadual da Praia Grande, em que o autor também atua, quanto ao conceito de TDAH e as necessidades educacionais dos alunos jovens ou adultos, quanto à adaptação das metodologias de ensino ou do envolvimento destes na escola.

O objetivo central desta pesquisa é apresentar o TDAH e descrever as suas principais características e possíveis causas, portanto, compreender o TDAH e suas causas apresentar as interpretações no campo da Educação. O problema que norteou a pesquisa é: de que maneira tem sido caracterizado o TDAH e quais as suas implicações na atuação de professores? Entrevistar os professores da Etec de Praia Grande foi uma necessidade para constatar o nível de conhecimento destes, acerca do assunto pesquisado.

Como não havia nada publicado sobre este assunto nas turmas anteriores do curso de aperfeiçoamento em EJA do Centro Paula Souza, pretendeu-se levantar a problemática, como forma de promover o início de um debate que pode ser estendido às outras escolas da instituição. A metodologia da pesquisa bibliográfica serviu precisamente à esta finalidade.

Hoje, com a disseminação de informações, o tema tem sido amplamente divulgado em vários meios de comunicação, entretanto, ainda assim, muitas concepções errôneas ainda são vivenciadas no âmbito escolar, pois os sintomas de hiperatividade, desatenção e impulsividade são características de comportamento muito comum. Cabe à escola e, mais precisamente aos professores, a possibilidade de identificar precocemente os sintomas em classe.

DEFININDO O TDAH

Segundo Bonadio e Mori (2013), em seu estudo revisionista, é difícil precisar quando a literatura médica passou a determinar as manifestações de desatenção e hiperatividade como condições particulares ao indivíduo, o que provavelmente ocorreu no começo do século XX.

De início, por meio dos autores consultados, é possível caracterizar o TDAH:

[...] por uma variedade de problemas relacionados à falta de atenção, hiperatividade e impulsividade e pessoas que sofrem deste transtorno possuem grandes dificuldades em sua vida

escolar, bem como em casa e na vida social. Esses problemas interferem na habilidade da pessoa em manter a atenção, especialmente nas tarefas repetitivas, e controlar adequadamente suas emoções e impulsos. (SOUZA, 2010, p. 67).

Esse tipo de déficit costuma resultar em dificuldades para completar tarefas, em erros de procedimento, levar mais tempo para compreender o que é pedido ou para realizar as tarefas, dificuldades com as mudanças de regras, de tarefas e de ambientes, falta de habilidades de resolução de problemas, dificuldades em aprender novas tarefas, dificuldades de inibir comportamentos inadequados, entre outras situações descritas na cartilha da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (2017) e em matéria da Revista Nova Escola (BIBIANO, 2010).

As observações de Silva (2003) podem ajudar o professor nesta identificação preliminar, baseadas em um trio de sintomas

[...] formado por alterações da atenção, impulsividade e da velocidade da atividade física e mental – que se irá desvendar todo o universo que, muitas vezes, oscila entre o universo da plenitude criativa e o da exaustão de um cérebro que não para nunca. [...] Com o passar do tempo, o próprio TDAH se irrita com seus lapsos de dispersão, pois estes acabam gerando, além dos problemas de relacionamento interpessoal, grande dificuldade de organização em todos os setores de sua vida. Essa desorganização acaba por fazê-lo gastar muito tempo e esforço para realizar suas tarefas cotidianas. (SILVA, 2003, p. 20-21).

Pela observação do nosso próprio cotidiano de atuação escolar, verificou-se que normalmente o professor não possui ferramentas específicas para tratar dessa questão, principalmente no sentido de compreendê-la e abordá-la, incluindo um enfoque da gestão escolar para que o atendimento aos estudantes seja realizado adequadamente. Pensando nas características de pessoas com esse tipo de transtorno,

[...] o papel do professor é de suma importância no desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor desse aluno. Na intenção de alcançar esses objetivos é necessário que este profissional tenha conhecimento e capacitação para melhor organizar suas aulas. (SILVA; DIAS, 2014, p. 02).

Entre as possíveis causas de TDAH herdadas ou constituídas desde a infância estão:

[...] o comportamento dos pais, aflitos e agitados, pode proporcionar que uma criança tenha hiperatividade, e esta criança, mesmo não existindo outros membros na família com TDAH, pode desencadear problemas comportamentais em outros membros, pela difícil convivência e pelo ambiente caótico que geram. (BARBOSA; GAIÃO, 2004, p.15).

Entre as causas biológicas listadas por Barbosa e Gaião (2004, p. 16), contam-se:

1. Altos níveis de chumbo no sangue produzem transtornos cognitivos e comportamentais em algumas crianças, estando estes associados a maior risco de comportamento hiperativo e desatenção.
2. Substâncias ingeridas na gravidez: [...] crianças nascidas de mães alcoolistas apresentam maior risco de problemas de comportamento com hiperatividade e falta de atenção, e até mesmo com TDAH clínico. As mães podem ser responsáveis diretas pelo desenvolvimento do TDAH em seus filhos, pelo hábito de fumar e álcool, submetendo-o a ingerirem essas substâncias que causam prejuízos à saúde e podem também ser causadoras de TDAH.

Demarcados estes aspectos iniciais, passaremos a examinar as relações entre o TDAH e a educação escolar.

TDAH E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS JOVENS E ADULTOS

Primeiramente, uma das questões a serem discutidas por pesquisadores e/ou gestores dos sistemas e unidades de ensino é a relação entre a escola e a família: todos, crianças ou adultos, portadores ou não de necessidades educacionais especiais, requerem conviver em um lar que transmita segurança. Crianças por exemplo, necessitam de amparo e proteção, já os jovens necessitam de compreensão. Nesta direção, os pais deveriam se envolver mais nas atividades escolares, para que o filho portador de TDAH ou qualquer outro transtorno, possa receber um tratamento escolar adequado.

O aluno portador de TDAH necessita de total apoio para alcançar seus objetivos. Incentivá-lo sempre é fundamental, para que possa realizar suas atividades. Uma vez diagnosticado o TDAH, serão necessárias intervenções no ambiente estrutural da escola e estratégias adequadas de ensino, adaptando-se às suas necessidades.

Crianças, adolescentes e adultos que possuem o transtorno muitas vezes são prejudicados nas redes de ensino pela falta de adaptabilidade, que resulta em dificuldade de concentração nas aulas e conseqüente queda de rendimento. Por conta disso, há a necessidade de acompanhamento e tratamento por profissionais [neuropediatras, neurologistas, psicólogos, oftalmologistas, fonoaudiólogos, psicomotricistas, otorrinolaringologistas, psicopedagogos, psiquiatras e pedagogos, p.ex.], para trabalhar e estimular este convívio escolar.

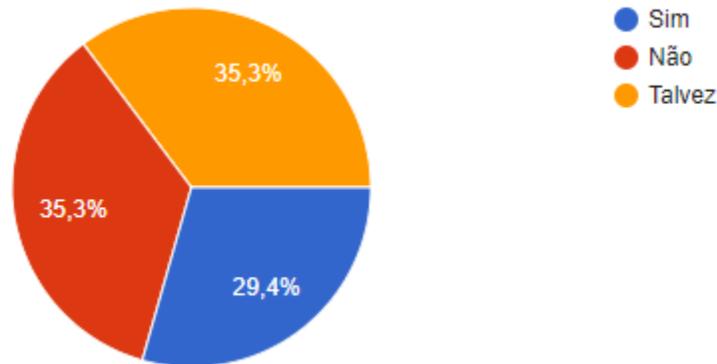
As redes de ensino ainda estão despreparadas para tal atendimento. De acordo com os dados da ABDA (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO, 2017, p. 21):

[...] a maioria das suspensões e expulsões ocorrem com crianças com TDAH e os adolescentes com TDAH apresentam maior risco de abandono escolar ao longo do ensino fundamental ou de não continuidade após o ensino fundamental, o que causa importante impacto ao longo da vida adulta na autoestima, nas opções vocacionais e profissionais e na socialização dos indivíduos.

Para confirmar esta hipótese, aplicamos um pequeno *survey* usando a ferramenta do *Google Forms*, junto aos professores que ministram aulas na Escola Técnica Estadual de Praia Grande, São Paulo. Os participantes eram professores do técnico e também do ensino técnico integrado ao médio, em diferentes cursos.

A totalidade destes dados subsidiará futuras pesquisas do autor. No entanto, importa-nos agora destacar que os professores não estão preparados sequer para reconhecer o aluno com TDAH:

1Gráfico 1: Você sabe distinguir um aluno que possui TDAH?



Fonte: Autoria própria.

Grande parte dos professores [70,6%] afirmaram que não sabem reconhecer ou possuem dúvidas nas avaliações do que seriam os alunos com TDAH, o que por si nos ajuda a justificar a proposta desta presente reflexão.

O professor tem papel fundamental para o desenvolvimento do aluno com TDAH, é ele quem poderá sugerir instrumentos para a adequação de processos de aprendizagem e ajustar o sistema de ensino às necessidades do aluno. É aquele que, com maior frequência, percebe problemas de atenção, aprendizagem ou comportamento. Mas uma contribuição efetiva poderia ser dada pela orientação educacional ou coordenadores de curso nas Etecs, por exemplo.

Para o professor criar oportunidades que prevaleçam aprendizagens exploratórias e investigativas aos alunos com TDAH, sugere-se, com base em Farrel (2008) e Fortunato (2011):

- Encorajar o estudante TDAH a explorar os mais variados materiais sobre um determinado conteúdo/assunto que será trabalho/ensinado em sala de aula, antes que o ensino ocorra.
- Assegurar o ritmo da aprendizagem é um aspecto importante da educação do aluno com TDAH, consideradas as suas características devido o transtorno, terá aprendido no passado em um ritmo mais "acelerado" ou mais "lento" do que os outros alunos, o que pode ter o levado a níveis mais baixos de desempenho.
- Utilizar metodologia preferencialmente visual [...] portanto, escrever palavras-chave ao mesmo tempo em que fala sobre o assunto, resulta no sucesso da prática pedagógica em relação à fixação do conteúdo pelo estudante.

- Estimular a criatividade por meio de tarefas que exijam a exploração, criação e construção do aluno. Evitar as atividades “passivas” como questionários com respostas tipo “marcar x”;
- Ser claro e objetivo ao definir as regras de comportamento dentro da sala de aula, criando, juntamente com a turma, um “código de conduta” simples, com poucas palavras, para facilitar a memorização e escrever em uma tabela e expor em lugar visível. (FORTUNATO, 2011, p. 7385-7386).

Entre sugestões da apostila da ABDA (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO, 2017), adaptadas ao contexto da educação de jovens e adultos, podemos apontar:

- a) Identificar quais os talentos que seu aluno possui. Estimular, aprovar, encorajar e ajudar no desenvolvimento destes;
- b) Elogiar sempre que possível e minimizar ao máximo ou deixar de evidenciar os fracassos;
- c) Solicitar ajuda sempre que necessário. Lembre-se que o aluno com TDAH conta com profissionais especializados neste transtorno;
- d) Evitar o estigma, conversando com seus alunos sobre as necessidades específicas de cada um, com transtorno ou não;
- e) Quanto mais próximo de você e mais distante de estímulos distratores, maior benefício o aluno com TDAH poderá alcançar;
- f) Estabelecer combinados claros e diretos em sala de aula;
- g) Avaliar diariamente com seu aluno o seu comportamento e desempenho, estimulando a auto avaliação;
- h) Informar frequentemente os progressos alcançados por seu aluno, buscando estimular avanços ainda maiores;
- i) Estimular para que o aluno peça ajuda e dê auxílios apenas quando necessário;
- j) Estabelecer contato visual sempre que possível, isto possibilitará uma maior sustentação da atenção;
- k) Propor uma programação diária e tentar cumpri-la. Se possível, além de falar, coloque-a no quadro. Em caso de mudanças ou situações que fujam da rotina, comunique o mais previamente possível;
- l) Estimular o desenvolvimento de técnicas que auxiliem a memorização, como listas, rimas, músicas, etc.;
- m) Determinar intervalos entre as tarefas como forma de recompensa pelo esforço feito. Esta medida poderá aumentar o tempo da atenção concentrada e a redução da impulsividade;
- n) Combinar saídas de sala estratégicas e assegure o retorno. Para tanto, contar com o pessoal de apoio da escola;

- o) A integração ao grupo será um fator de crescimento. Estar atento ao grau de aceitação da turma em relação a este aluno;
- p) As instruções devem ser simples. Tente evitar mais de uma consigna por questão. Evitar atividades longas, subdividindo-as em tarefas menores;
- q) Manter constante contato com a família. Tente utilizar as informações fornecidas por ela com o objetivo de compreender o aluno melhor.
- r) Ajudar o aluno a fazer um cronograma de tarefas e estudos em casa.

A partir do diagnóstico, momento chave para o trabalho pedagógico, estas são algumas sugestões possíveis para o trabalho com jovens e adultos na educação básica e profissional. Espera-se que sejam o ponto de partida para novas reflexões pelos professores que atuam junto ao público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho era trazer à pauta o TDAH no contexto da educação de jovens e adultos, suscitando o debate sobre diferentes aspectos, como o relacionamento entre professor e aluno, o aproveitamento e o envolvimento escolar nestes casos diagnosticados.

Assumindo que a formação docente é um processo contínuo, supomos que isto se refletirá nas formas de atendimento ao aluno em sala de aula. Se o TDAH ainda é pouco abordado nas escolas técnicas estaduais, por exemplo, o trabalho de intervenção com os estudantes exigirá um planejamento das aulas e a melhoria do convívio destes alunos com os demais da classe, o que precisa ser desenvolvido progressivamente pelos gestores escolares que realizam a formação em serviço.

Assim, é importante que os professores e toda equipe escolar, como coordenadores de curso, coordenação pedagógica e a orientação educacional, estejam em contato permanente com os alunos, para que saibam diferenciar o TDAH de casos de indisciplina ou outras situações pontuais. Em casos mais difíceis, o apoio externo de profissionais da saúde qualificados pode ser necessário.

As práticas pedagógicas para TDAH citadas neste estudo vêm também ao encontro de uma educação inclusiva, como parte de uma demanda social urgente e inadiável dentro das escolas de educação básica e profissional.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO. TDAH: uma conversa com os educadores. ABDA, 10 maio 2017. Disponível em: <http://tdah.org.br/cartilhas-da-abda/>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BARBOSA, A.; GAIÃO, A. Hiperatividade: conhecendo sua realidade. São Paulo: Artmed, 2004.

BIBIANO, Bianca. O que é o Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH). Nova Escola, abr. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/292/transtorno-deficit-atencao-com-sem-hiperatividade-tdah>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BONADIO, R. A. A.; MORI, N. N. R. Explicações para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. In: Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica. Maringá: Eduem, 2013, p. 25-63.

FARREL, M. Dificuldades de aprendizagem moderadas, graves e profundas: guia do professor. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FORTUNATO, S. A. O. A escola e o TDAH: prática pedagógicas inovadores pós-diagnóstico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, X, 2011, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUC, 2011. p. 7376-7388.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentis inquietas-TDAH: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Ed. Gente, 2003.

SILVA, S. B.; DIAS, M. A. D. TDAH na escola: estratégias de metodologia para o professor trabalhar em sala de aula. Revista Eventos Pedagógicos, v. 5, n. 4, p. 105-114, nov./dez. 2014.

SOUZA, G. M. de. Reflexões sobre a prática escolar para alunos hiperativos. Pedagogia em Ação, v. 2, n. 1, p. 67-73, fev./jun. 2010

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA DE TRANSFORMAÇÃO NAS AULAS DE CIÊNCIAS.

Raquel Martins Porto

raquelmartinsporto@yahoo.com.br

Professora de Biologia e Ciências na E. E. Prof. Selma Maria Martins Cunha, Votorantim, SP. Orientada por Professora MS. Jane Cardote, pós-graduação em Ensino Aprendizagem de Jovens e Adultos.

Resumo: As histórias em quadrinhos, ou HQs, são consideradas um gênero textual adequado para veicular uma mensagem instrucional podendo ser utilizadas para fixar informação, colaborando assim para a formação dos estudantes. Logo, o uso de HQs, é um recurso didático com diversas possibilidades de auxiliar o processo de ensino aprendizagem. Neste projeto de ensino de ciências, em que o objetivo de ensino da atividade é trabalhar os conceitos como os tipos de energia e suas fontes, desperdícios e como dependemos da energia elétrica e a importância de economizá-la, realizamos uma atividade de leitura da HQ GIBIOzine sobre energia escrita por alunos do ensino fundamental regular para trabalhar conceitos e conscientização sobre o tema com alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA. O projeto foi desenvolvido durante as aulas de ciências e aqui descrito assim como uma pesquisa qualitativa efetuada através de um questionário semiaberto aos alunos. Entre os resultados verificou-se que os alunos compreenderam as histórias e os conceitos relacionados ao tema, apesar das diversas dificuldades de interpretação encontradas nas respostas ao questionário, e tiveram uma participação ativa em sala de aula. Assim o uso de HQs não serve somente como um incentivo à leitura nas séries de EJA, mas contribui também para o auxílio no ensino interdisciplinar dos conteúdos curriculares.

Palavras-chave: EJA; Histórias em quadrinhos; Energia; Ensino de Ciências.

Abstract: *Comic books, or comics, are considered an appropriate textual genre to convey an instructional message and can be used to fix information, thus contributing to the formation of students. Therefore, the use of comic books is a didactic resource with several possibilities to help the teaching process of learning. In this science teaching project, where the objective of teaching the activity is to work on concepts such as the types of energy and their sources, waste and how we depend on electricity and the importance of saving it, we performed a reading activity of the comic. Gibiozine on energy written by regular elementary school students to work on concepts and awareness on the topic with EJA students. The project was developed during science classes and described here as a qualitative research through a semi-open questionnaire to students. Among the results, it was found that the students understood the stories and concepts related to the theme, despite the many difficulties of interpretation found in the answers to the questionnaire, and had an active participation in the classroom. Thus the use of comics not only serves as an incentive for reading in the series of EJA, but also contributes to the aid in the interdisciplinary teaching of curricular contents.*

Keywords: EJA; Comics; Energy; Science teaching.

INTRODUÇÃO

Os quadrinhos estão por toda a parte, pois constituem um gênero textual que diz respeito à diversidade de estruturas de textos, com características, marcas e funções específicas para cada situação do ato comunicativo. Também servem para entreter, podem veicular uma mensagem instrucional (ANDRADE *et al.*, 2016).

Um mundo de alternativas e conhecimento surge com a experiência da história em quadrinhos. Esse processo pode ser aproveitado, por exemplo, para fixar informação, colaborando assim para a formação dos estudantes. Os professores de Ciências precisam apenas ser orientados na elaboração e descoberta do modo mais prático de atingir seus objetivos didáticos.

“O trabalho em sala de aula com os quadrinhos cria uma nova etapa no relacionamento entre professor e aluno. Aproxima os dois de uma forma colaboracionista. Facilita o ensino sem qualquer investimento a não ser lápis, papel, borracha e o próprio professor” (LOVRETO, 2011).

Este artigo se constitui em um relato de experiência (GALVÃO, 2005) e procura descrever uma atividade docente em sala de aula utilizando a Revista GIBIOzine n.19 Edição Especial - Escola Professora Selma Maria Martins Cunha e CPFL. Durante as atividades em sala de aula, procuramos mostrar aos alunos que o uso das histórias em quadrinhos pode ser inserido em diversos contextos das vidas deles. O objetivo de ensino da atividade é trabalhar os conceitos como os tipos de energia e suas fontes, desperdícios e como dependemos da energia elétrica e a importância de economizá-la inclusive nas aulas de ciências. Essas aulas ocorrem nas aulas de Ciências das classes de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, utilizando linguagens visuais, tais como cartuns, tiras, charge, HQs, entre outros.

Pretendemos que a leitura deste artigo, escrito durante o Curso Ensino Aprendizagem de Jovens e Adultos para o aperfeiçoamento de professores do Centro Paula Souza (CPS), possa contribuir com as atividades docentes de outros professores e pesquisadores da EJA, inspirando novas técnicas de ensino, melhorando práticas docentes para as aulas de Ciências.

Inicialmente, com a finalidade de atualização dos “conhecimentos científicos e algumas informações menos sistematizadas” (TOZONI-REIS, 2009, p.25) sobre este tema, foi realizada uma primeira busca na Internet, nos sítios SciELO, Bibliografia do Curso, na biblioteca do AVA do CPS, Scopus, Google Acadêmico, Revista Perspectiv@s, Periódicos da Capes, Química nova na escola. Nesta busca, as palavras-chave utilizadas foram divulgação científica, ensino de ciências na EJA, cartuns e HQs. Foram considerados textos de Teses, Dissertações, Artigos de revistas de Educação, Livros sobre a Educação de Jovens e Adultos, Sites e blogs de pesquisadores destacados em Educação de Jovens e Adultos, sites de divulgação científica e de linguagens visuais e textuais.

Os artigos resultantes desta busca, escolhidos e lidos, foram fonte de informações para a bases bibliográficas do estudo. Assim, a partir deles foi feita a contextualização sobre o tema da pesquisa evidenciando a situação-problema e a utilização descrita pelos demais pesquisadores e professores desses gêneros textuais para o ensino e aprendizagem na EJA.

Para poder identificar e avaliar os efeitos da prática educativa com auxílio de linguagens visuais, neste caso, a coleta dos dados foi efetuada “no próprio campo em que ocorrem os fenômenos. No caso da pesquisa em educação, o campo são os espaços educativos” (TOZONI-REIS, 2009, p. 28). Neste trabalho, o espaço educativo foi a Escola Estadual Professora Selma Maria Martins Cunha, no município de Votorantim, no Estado de São Paulo.

A atividade didática propriamente dita se constituiu na apresentação da conscientização do uso da energia elétrica, um dos temas do ensino de ciências abordado através das histórias em quadrinhos constantes da revista GIBIOzine número 19. Essa edição especial, feita pelos alunos dos oitavos e nonos anos da Escola Estadual Professora Selma Maria Martins Cunha e professores da escola em conjunto com alunos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) Sorocaba/SP, faz parte de projeto do Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica - PROCEL nas escolas, oferecido pela CPFL Piratininga, que utiliza da linguagem de histórias em quadrinhos (HQ) como veículo de divulgação científica.

A atividade didática é composta de uma introdução ao tema, feita pela professora. Após, os alunos são convidados a efetuar uma leitura da revista. Segue-se a realização da atividade de prática de construção de uma produção textual, em que os alunos têm a oportunidade de pensar nos conceitos, tentando reproduzi-los com suas próprias palavras. A seguir são propostas questões sobre o tema energia para reproduzirem o conhecimento adquirido com a leitura dos quadrinhos. Finalizando, os alunos são convidados a responderem a um questionário semiaberto permitindo também observações, e impressões sobre a atividade didática como um todo, construindo uma narrativa (GALVÃO *et al.*, 2017) do aprendizado.

A aplicação das atividades didáticas propostas e o Questionário semiaberto foram executados durante as aulas de Ciências, com os alunos da Educação de Jovens e Adultos das classes multisseriadas e de 9º ano, do período noturno durante o primeiro semestre de 2019. Os resultados deste questionário são, a seguir, na discussão dos resultados, analisados qualitativamente com reflexões críticas e teóricas pela professora-autora.

Gomes e Garcia (2014) foram os autores que contribuíram com as perguntas a serem feitas aos alunos, ajudando a idealizar o questionário e analisar qualitativamente os resultados no sentido de avaliar a atividade didática de ensino aprendizagem de energia elétrica com a revista em quadrinhos.

Portanto, este trabalho composto também de uma pesquisa qualitativa explorada em sala de aula que inclui a utilização de uma revista de histórias em quadrinhos a GIBIOzine criada por alunos da própria escola com o caráter de instigar a organização de conceitos sobre Energia nos alunos do ensino de EJA.

DESENVOLVIMENTO

Contrariando uma tendência mais moderna do uso das HQs como auxiliar no Ensino de Ciências, um estudo mais aprofundado na literatura das Ciências deixa entrever alguma controvérsia quanto à utilização de linguagens outras que não a própria linguagem científica para o ensino das Ciências. Assim, Gaston Bachelard (1996), em texto concebido em 1938, alertava para falsos “centros de interesse”, que pudessem desviar o aluno de apreender o conhecimento científico, e expressá-lo por meio da linguagem científica:

“no ensino elementar, as experiências muito marcantes, cheias de imagens, são falsos centros de interesse. É indispensável que o professor passe continuamente da mesa de experiências para a lousa, a fim de extrair o mais depressa possível o abstrato do concreto.” (BACHELARD, p.50, 1996)

A mesma controvérsia quanto ao ensino de Ciências ainda se estende em certa medida, até os dias atuais, conforme pareceu comprovar a primeira busca na internet, ao deixar em evidência alguns dos autores atuais que adotam e relatam a utilização das linguagens visuais no ensino de ciências nas classes multisseriadas ou tradicionais da EJA: Daniele de Barros Macedo Silva (2019), Raissa Regina Silva Coutinho e Erenildo João Carlos (2018); Fernanda M. Z. Pombo e Marcelo Lambach (2017); Susan Caroline Camargo e Angélica Cristina Rivelini-Silva (2017).

Igualmente, sabemos que “nenhum objeto atrai da mesma forma indivíduos diferentes. O desafio do professor é, portanto, buscar fontes de motivação para cada tema, que possam estimular os diferentes alunos” a atingirem os objetivos propostos nos planos de ensino (MATHIEU e BELEZIA, p. 25, vol. 2, 2013).

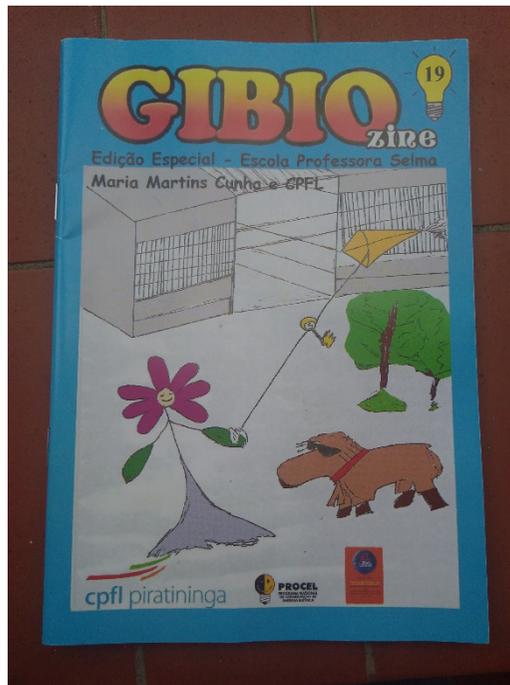
Durante as atividades de planejamento docente para as aulas de Ciências, a busca de fontes de motivação para o ensino do conceito de energia elétrica nos dias atuais, para turmas multisseriadas da EJA trouxe a sugestão da atividade utilizando a história em quadrinhos da revista GIBIOzine, número 19, edição especial- Escola Professora Selma Maria Martins Cunha, elaborada pelo projeto PROCEL nas escolas em conjunto com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAr) Campus Sorocaba-SP.

O planejamento da atividade engloba (a) uma Introdução, (b) a Leitura da revista pelos alunos, (c) a exposição aberta ou dialogada (MATHIEU e BELEZIA, p.26, 2013) e a Avaliação.

A atividade proposta no artigo ocorreu através de uma exposição dialogada sobre o tema Energia e suas fontes de obtenção, uso consciente com uso de leitura do livro

didático de Ciências naturais; aprendendo com o cotidiano/Eduardo Leite do Canto (2009) feito pela professora. Após, foi disponibilizado o período de uma aula para leitura do GIBIOzine, n.19, edição especial (imagem 1), contendo historinhas com tema sobre energia. Os alunos tiveram um período de discussão sobre a revista e se alguma história não foi entendida e em seguida responderam um questionário avaliativo para a disciplina de ciências. Finalizando os trabalhos sobre o tema, os alunos foram convidados a responder um questionário semiaberto sobre a aula.

Imagem 1. Capa da revista GIBIOzine, n.19, edição especial.



O questionário avaliativo de ciências sobre conscientização e uso de energia, é composto das seguintes questões:

1. Após a leitura da revista GIBIOzine n.19 edição especial, escolha uma das histórias e escreva um comentário sobre o que você entendeu desta história em quadrinhos sobre energia. (pode ser mais de uma história).
2. Uma fonte de energia é de onde uma energia surge. Atualmente, o ser humano explora diferentes fontes de energia, como o sol, o vento e a água. Responda como são chamadas as energias produzidas pelo sol, pelo vento e água e como elas funcionam?
3. Nossos hábitos em casa são importantes para evitar o desperdício e fazer uso eficiente de energia elétrica. Escreva exemplos que melhor representam o uso correto da energia elétrica em casa.
4. Escreva um tipo de fonte energética renovável presente nas histórias em quadrinho.

O questionário semiaberto elaborado para identificar os resultados da atividade de energia elétrica com utilização de linguagem visual, respondido pelos alunos trazia as seguintes perguntas (GOMES e GARCIA, 2014):

5. Como você avalia a atividade com a Revista de História em Quadrinhos
6. O que gostou durante essas aulas?

7. O que não gostou nas atividades (Introdução, leitura, relatório, Avaliação?).
8. Quais foram suas atitudes? (prestou atenção, fez perguntas, esteve interessado, conseguiu se concentrar nos trabalhos).
9. O que você poderia ter feito melhor para ter aprendido mais?
10. O que a professora poderia ter feito para que você tivesse aprendido mais?

As respostas do questionário acima foram avaliadas de acordo com as categorias: aproveitamento, satisfação dos alunos (Motivação), metodologia, professor, comportamento, tema (é motivador), nível (se foi complexo ou fácil) e tempo (se deveria ter mais tempo em alguma etapa). (GOMES e GARCIA, p. 311, 2014).

No dia 25/05 de 2019 foi realizada aplicação do projeto em classes da EJA, utilizando cerca de duas aulas de 45 minutos cada, com cerca de 10 alunos que possuíam poucos conceitos memorizados sobre o assunto Energia, verificou se neste dia grande ausência de aluno devido ocorrências internas na instituição de ensino, os quais se sucederam nos dias subsequentes sendo inviável a replicação do projeto. A leitura da revista contendo as HQs foi feita individualmente. O questionário de ciências aplicado pós-leitura das histórias, tinha por objetivo verificar as noções dos estudantes a situações cotidianas.

Os resultados do questionário de ciências mostraram resultados positivos e pontos a melhorar. Um ponto positivo foi o interesse dos alunos pela leitura da revista em quadrinhos e a breve discussão relacionada ao uso de quadrinhos que poderia acontecer mais vezes.

Uma relação que os alunos comentaram a melhorar na utilização de quadrinhos foram algumas das histórias por ser escrita a mão precisariam ser mais bem editadas para terem letras maiores e mais legíveis, embora os textos das histórias fossem simples e sintéticos.

Pela resposta dos alunos aos questionários de ciências se podem constatar a evolução de seus conhecimentos, evidenciando o entendimento da situação proposta com o uso no cotidiano, embora apresentassem erros de língua portuguesa.

São transcritas a seguir algumas das respostas às questões da avaliação de ciências fornecidas por escrito pelos alunos.

Entre as respostas para a primeira questão, sobre o que entendeu das histórias em quadrinhos sobre energia:

Aluno L.S.S.

“HQ Hidrelétrica. Eu gostei da história de Breno, Pedro e Paulo. Eles falaram como funciona uma usina hidrelétrica. São usinas que geram energia elétrica a partir da energia potencial, das quedas das águas represadas. A energia cinética que movimenta as turbinas e a potência de uma usina está associada à quantidade de água disponível e em movimento em um intervalo de tempo, e a partir do

movimento das turbinas, um gerador transforma energia mecânica em energia elétrica, para construir essas usinas inundam vastas áreas, matando animais e desabrigando pessoas.”

Aluno E.J.S.

“Podemos ver que a energia solar e eólica, são as melhores opções de energia.” Elas agredem bem menos o nosso planeta que as hidrelétricas, que desde o começo de sua instalação vem agredindo o meio ambiente.

No começo do represamento da água onde há o desmatamento e a desapropriação de terra e morte de animais. “Então este gibi traz um ponto bom por ser discutido e pensado.”

Aluno G. O.Q.O.

“Sobre energia solar: aprendi que através do sol, durante o dia podemos ter energia”.

E o mundo sem energia, seria um mundo pouco iluminado, teríamos que viver de um modo antigo com cartas e conversas pessoalmente, porém à noite estaríamos na escuridão. “Não haveria sinais de internet, televisão, celulares entre outros aparelhos elétricos.”

Entre as respostas para a segunda questão, como são chamadas as fontes de energias produzidas pelo sol, pelo vento e pela água e como funcionam.

Aluno E.J.S.

“Energia eólica é produzida pelo vento, que gira pás eólicas que possuem turbinas que produzem energia. Energia solar, ela é produzida através dos raios solares, que aquecem as placas fotovoltaicas e transformam em energia que são armazenadas em baterias. Energia hidroelétrica é gerada através de turbinas que são movidas pela força das águas, que giram os geradores e são levadas através de cabos ate as casas.”

Aluno G.S.C.

“Pelo sol temos a energia solar, que é produzida por placas que fazem a captação da energia do sol e ali e armazenado e depois distribuído. A energia do vento é chamada de eólica, é uma fonte de energia renovável, que não causa a destruição do meio ambiente e onde são utilizadas pás que parecem de um catavento. A energia produzida pela água vem de hidrelétricas é importante para gerar energia através de quedas da água.”

Aluno M.M.S.

“Energia eólica: gerado através do vento. Energia através de hidrelétricas: a água é transformada em energia através de energia mecânica. Energia solar: o sol transmite energia na forma de calor.”

Entre as respostas para a questão três, sobre hábitos de consumo de energia de forma eficiente.

Aluno M.M.S.

“Deixando a luz apagada durante o dia, fechando a torneira durante a escovação dos dentes.”

Aluno E.J.S.

“Podemos diminuir o tempo no banho, também desligar os aparelhos sem uso, abrir as janelas e apagar as luzes durante o dia.”

Aluno E.J.S. filho

“Não deixar a luz acesa se não estiver no ambiente, evitar mexer no celular enquanto está carregando na energia.”

Entre as respostas para a questão quatro, sobre fonte de energia renovável presente nos HQs.

Aluno G.S.C.

“Solar que vem do sol.”

Aluno E.J.S.

“Energia eólica.”

Aluno G.Q.O.

“Energia solar, transmite energia através do calor.”

A compreensão das histórias desta maneira observada pelas respostas foi suficiente para estabelecer a conexão do tema energia com a aprendizagem do aluno, embora alguns conceitos estejam parcialmente corretos, possibilitando novas questões e discussões promovidas em sala conforme a interpretação das leituras.

Com o uso desta edição da revista GIBIOzine na aula de ciências verificou-se que há a possibilidade de uma nova e diferente abordagem por meio do gênero textual de histórias em quadrinhos-HQs, agregando a prática docente o desenvolvimento de atividades lúdicas em que o aluno pode refletir sobre diferentes situações.

Os alunos estiveram em contato com HQs que falavam de fontes de energia e compreenderam a importância no consumo de fontes de energia renováveis que não lançam poluentes na atmosfera, mas também perceberam que nestas forma de produção de energia também há impactos ambientais, e mesmo com a transição da energia de fósseis como petróleo e carvão para fontes renováveis como a hidroeletricidade o consumo de energia pode ser mais eficiente e consciente.

Em relação ao questionário semiaberto os alunos de maneira geral avaliaram como a atividade com uso de HQs com o tema energia como instrutiva e educacional, com histórias que proporcionaram a conscientização do uso de energia, de forma que eles demonstraram interesse e prestaram atenção, segundo os alunos a atividade foi boa.

Ensinar e aprender sobre energia é importante, pois é uma questão central de nosso dia a dia, e que deveria ser parte da formação de todo brasileiro. O acesso à energia é algo que estrutura nossa sociedade e é de interesse dos cidadãos, no qual sabemos que a energia e desenvolvimento são indissociáveis, resultando em forte pressão sobre o ambiente (SOUZA; FERRAREZ, 2017).

A energia está em toda parte, sendo assim são consideradas fontes de energia toda substância (petróleo, carvão, urânio, biomassa) que possa produzir energia em processos de transformação (combustão, fissão nuclear) como também as formas de energia (energia solar, gravitacional), associada ou não ao movimento dos corpos, fluidos (energia das ondas, hidráulica) e gases (energia eólica), ou à temperatura das substâncias (energia geotérmica), cuja transformação em outras formas de energia pode ser realizada em larga escala (SOUZA; FERRAREZ, 2017).

Porém algumas fontes como o petróleo não são consideradas renováveis, e muitos especialistas apontam as fontes renováveis como a única solução para suprir o desenvolvimento econômico e ambiental sustentável, e propõem a substituição imediata e fomento ao novo perfil de consumo de energia (SOUZA; FERRAREZ, 2017). Assim a utilização do HQ possibilitou ao discente uma provocação ao uso consciente de energia devido a seus impactos ambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta de prática pedagógica na EJA pretendeu realizar um estudo qualitativo sobre o uso de histórias em quadrinhos para aprendizagem, na qual o aluno como leitor de HQs foi capaz de compreender conceitos de fontes de energia. Percebeu-se que trabalhar com histórias em quadrinhos com EJA para o ensino de ciências, além de ser uma forma de ampliar o letramento científico exige a prática de interpretação desse gênero textual. Verifica-se também que os HQs cumprem de forma sintetizada o papel de fixar conceitos sobre um tema.

O uso de HQs como uma forma diferenciada de prática para o conhecimento de um conteúdo importante como energia proporciona uma forma ativa e participativa de ensino aprendizagem. Verificou-se que HQs não servem somente como um incentivo à leitura nas séries de EJA, mas contribuem para o auxílio no ensino interdisciplinar de conteúdos curriculares, pois o professor pode planejar a utilização de diferentes formas.

Este trabalho demonstra a importância do uso de HQs pra aprendizagem EJA, de forma qualitativa, mas em uma perspectiva futura seria interessante uma pesquisa mais quantitativa com mais salas na escola, e utilizando também outros gêneros

textuais como charges, reportagens de jornais, imagens, vídeos, etc., que promovam uma alfabetização científica para a formação de alunos da EJA.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R.; PLÁ, J.B.; IRIBAREM, J.B.; RAPKIEWICZ, C.; BENVENUTI, J. Histórias em quadrinhos digitais: trabalho interdisciplinar promovendo autoria na EJA. In: V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016)...Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016), Uberlândia: 2016, p.231-240.

BACHELAR, G., A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento; tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CANTO, E.L. Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2009.

CAMARGO, S.C.; RIVELINI-SILVA, A.C. Histórias em quadrinhos no ensino de ciências: um olhar sobre o que foi produzido nos últimos doze anos no ENEQ e no ENPEC. ACTIO: docência em ciências, v. 2, n. 3, p. 133-150, out./dez. 2017.

COUTINHO, S.R.R.; CARLOS, E.J. A charge sob a ordem do discurso pedagógico: achados enunciados no cenário da Educação de Jovens e Adultos. Revista Educação em Questão, v.56, n.48, p.32-56, 2018.

GALVÃO, C., Narrativas em Educação. Revista Ciência & Educação, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GALVÃO, J.A.M.; SALDANHA, F.H.D.; CÓRDULA, M.S.M.; TIBURZIO, V.L.B. O questionário como instrumento para avaliar os impactos do Pibid: representações de professores, diretores e alunos em Uberaba, Minas Gerais. . Revista em Aberto, v. 30, n.98, p.55-66, 2017.

GOMES, A. T., GARCIA, I. K. Aprendizagem significativa na EJA: uma análise da evolução conceitual a partir de uma intervenção didática com a temática energia. Revista IENCI Investigações em ensino de Ciências, Santa Maria, v.19, n.2, p. 289-321, 2014. Disponível em <[HTTPS://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.feziene/articula/veio/81/56](https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.feziene/articula/veio/81/56)> Acesso em 27-Mai-19, 17:30.

LAGANA FERNANDES, H. GIBIOzine n.19 Sorocaba, Hylio Laganá Fernandes, Nov. 2017, 56 p. ISSN 1984-610X. Disponível em:<[HTTPS://gibiozine.wixsite.com/gibiozine](https://gibiozine.wixsite.com/gibiozine)>. Acesso em: 05 de mai. de 2019.

LOVETRO, J. A., Origens das histórias em quadrinhos. In: Salto para o Futuro / TV Escola. História em quadrinhos: um recurso de aprendizagem. Ano XXI, Boletim 01, abr. 2011, p. 10-14. Disponível em: <http://www.moodlelivre.com.br/images/stories/pdf_ppt_Doc/181213historiaemquadrinhos.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2019. ISSN 1982 – 0283.

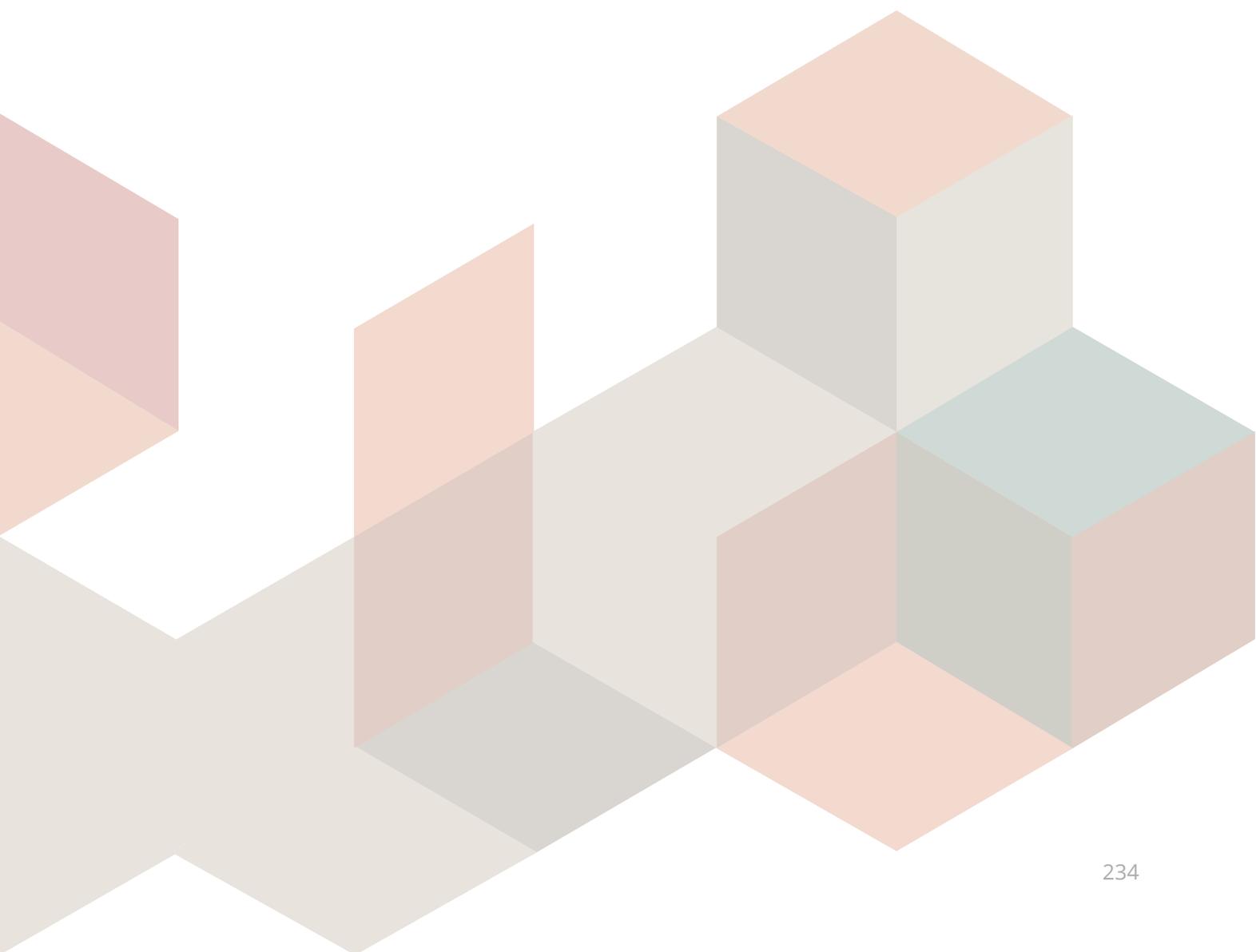
MATHIEU, E. R. O., BELEZIA, E. C., Formação de jovens e adultos: (re) construindo a prática pedagógica. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.

POMBO, F. M.Z.; LAMBACH, M. As visões sobre ciência e cientistas dos estudantes de química da EJA e as relações com os processos de ensino e aprendizagem. Química nova na escola, vol. 39, n. 3, p. 23237-244, 2017.

SILVA, D. B. M. Charge em sala de aula. Filologia.org. Disponível em:< http://www.filologia.org.br/xiiiicnlf/resumos/charge_em_sala_de_aula_daniele_de_barros_macedo.pdf>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

SOUZA, A.C.; FERRAREZ, A.H. Histórias em quadrinhos na educação artística, energética e ambiental no PROEJA. HOLOS, ano 33, vol.4, p.201-2016, 2017.

TOZONI-REIS, M. F. C. Metodologia da Pesquisa. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.



DESENHO ANALÓGICO NO ENSINO TÉCNICO EM DESIGN DE INTERIORES: DEBATENDO ASPECTOS E USOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Reinaldo Fernando Martins

reinaldo.fernando@rocketmail.com

Professor na Etec Getúlio Vargas, São Paulo, Centro Paula Souza. Orientado pelo Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino.

Resumo: O texto pretende debater a presença do desenho analógico na educação profissional, mais especificamente no curso Técnico em Design de Interiores. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, nossa abordagem sobre o ensino em prancheta destaca a importância dessa prática, pois muitos alunos não compreendem que todo projeto nasce de um desenho analógico - um croqui - e que, para que se possa levar adiante um projeto digital, será necessário previamente compreender os princípios do desenho analógico que, entre outras possibilidades, ampliaria a noção espacial, a criatividade e livre intervenção do profissional de nível técnico sobre os materiais disponíveis.

Palavras-chave: Desenho técnico. Ensino técnico. Design de interiores. Ensino.

Abstract: *This paper aims to discuss the presence of analogue drawing in vocational education, more specifically in the interior design technical course. Through a bibliographic research, our approach on clipboard teaching highlights the importance of this practice, as many students do not understand that every project is born from an analogue drawing - a sketch - and that in order to carry out a digital project, it will be necessary to understand in advance the principles of analogue drawing which, among other possibilities, would expand the spatial notion, creativity and free intervention of the technical level professional on the available materials.*

Keywords: *Technical drawing. Technical education. Interior Design Teaching.*

INTRODUÇÃO

O texto pretende debater a presença do desenho analógico na educação profissional, mais especificamente no curso Técnico em Design de Interiores.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, nossa abordagem ensaística sobre o ensino em prancheta destaca a importância dessa prática, pois muitos alunos não compreendem que todo projeto nasce de um desenho analógico - um croqui - e que, para que se possa levar adiante um projeto digital, será necessário previamente compreender os princípios do desenho analógico que, entre outras possibilidades, ampliaria a noção espacial, a criatividade e livre intervenção do profissional de nível técnico sobre os materiais disponíveis.

Este desenho, útil ao Técnico em Design de Interiores [curso em que o autor também atua],

[...] é uma área do conhecimento transversal a várias atividades - artísticas ou técnicas, simbólicas ou objetivas. A história do desenho acompanha a história da arte, a história da arquitetura e a história do design (se as entendermos separadas), mas também dentro do âmbito normativo, a história das engenharias (que sempre o usaram); no entanto, e pese a sua relevância, o seu reconhecimento como atividade autônoma é relativamente recente. O desenho foi considerado, desde sempre, como veículo e projeto. (TAVARES, 2009, p.12)

Hipótese semelhante é verificada na literatura, de que o desenho restrito aos modelos computacionais limitaria a aprendizagem dos alunos (BARRETO, 2006), ao que se opõem as práticas tradicionais de desenho, que permitiriam uma gama maior de aprendizagens possíveis.

Com o domínio do desenho analógico, o aluno da educação profissional técnica tem a oportunidade de desenvolver de forma mais rápida seu raciocínio, seja em estudos e esboços (MARTINO, 2007); ou apresentar soluções em reuniões com clientes ou questões emergenciais, como adaptações e/ou soluções em obras. Esta é a premissa essencial do debate.

O DESENHO ANALÓGICO E SUA IMPORTÂNCIA

Para descrever a importância de se ensinar o desenho a mão livre ou instrumentado na educação profissional, é importante destacar alguns aspectos históricos:

Já nos primeiros tempos da História da Humanidade manifesta-se entre os homens a necessidade de se comunicar uns com os outros. Assim nasceu a fala humana, partindo dos primeiros sons e vozes inarticulados, primitivos, até chegar ao elevado grau de desenvolvimento das línguas civilizadas do nosso tempo. Não obstante, jamais bastou a palavra falada ao homem para expressar seus sentimentos. (SCHNEIDER, 1953, p.01)

Segundo a afirmação de Schneider (1953), o homem sempre buscou de alguma forma fazer o registro de seus pensamentos, desejos e fatos do dia-a-dia. O registro imagético seria uma dessas formas reconhecidas ancestralmente.

Os estudos sobre escalas e perspectivas, proeminentes na cultura ocidental desde o Renascimento, foi um marco dos progressos obtidos no campo do desenho. Ao chegarmos na Revolução Industrial, projetos gráficos caminharam para uma padronização. Houve a necessidade de normatizar a geometria descritiva, a fim de se criar uma uniformidade na interpretação de projetos para atender essas recentes demandas. Desde então, o Desenho Técnico segue princípios e regras mundialmente estipuladas, procurando expressar ideias, conceitos ou projetos de forma única (SILVA et al., 2006).

Fazendo uma comparação sucinta, o aprender a projetar à mão assemelha-se aos primeiros passos de uma criança:

Na minha época (formou-se em arquitetura em 1978), você não sonhava em ser arquiteto se não tivesse um mínimo de representação e de gosto pelo desenho. Hoje em dia se aventuram pessoas que pegam no lápis como quem escreve com um caco de telha. (CONTIER, 1999, p.16)

O problema é que, com o advento das tecnologias, os elementos essenciais do projeto à mão podem ser relegados à um plano inferior, como mencionava Paula Tavares (2009):

Com a introdução da tecnologia, primeiro com a fotografia e depois com o computador e o software de desenvolvimento e apoio à concepção de imagens e objetos, o ensino do desenho e do seu uso no projeto aparentou perder algum terreno nas escolas de arte e design e arquitetura. As soluções gráficas pareciam mais eficazes quando produzidas mecanicamente. No entanto, todas as questões colocadas em redor das novas abordagens do desenho (provenientes da era digital), e das suas possibilidades, vieram consolidar a importância de uma base rigorosa e tradicional no ensino / aprendizagem do desenho como forma de consolidar a 'manipulação' e apresentação da 'primeira ideia' no projeto. Comprovando a plena convivência nos planos de estudos atuais do avanço tecnológico e da tradição, revelando o desenho mais uma vez como processo não só manual, mas também intelectual. (TAVARES, 2009, p.16)

A prática do desenho a mão é necessária para a compreensão dos espaços a serem projetados. No papel, o aluno conseguirá ler o projeto em planta, sua elevação e as formas tridimensionais [perspectivas]. Futuramente, esta habilidade facilitará o diálogo entre o designer e o cliente ou entre o designer e os profissionais que executarão o projeto.

PRANCHETA X COMPUTADOR E AS PRÁTICAS NO CURSO TÉCNICO

É quase impossível falar sobre o curso Técnico em Design de Interiores, ou outros como o de Técnico em Edificações, sem mencionar os aspectos multidisciplinares destas formações. Quando Contier (1999) comentava sobre sua época de estudante, ele explanava dificuldades que alunos sem habilidades para o desenho a mão enfrentam até hoje.

Não se trata de criar uma falsa oposição, como se nota na literatura especializada:

Ingênuo parece o pensamento ou mesmo a afirmação da obsolescência do desenho perante o desenvolvimento técnico e computacional, não se trata aqui de fazer prevalecer uma forma de fazer sobre a outra, mas de compreender a sua complementaridade. (TAVARES, 2009, p.16)

Esta complementação inicia-se nas formas de desenho manual. Para que o aluno possa levar um projeto para o computador, é necessário previamente entender o desenho analógico, ter noção espacial e de representação, e essas noções são compreendidas no desenho manual. Essa compreensão costuma surgir nos primeiros traçados, quando o aluno tem oportunidade de representar de forma bidimensional algo que ele reconhece tridimensionalmente, ou seja, antes mesmo do desenho técnico instrumentado o aluno aprende a representar através da observação direta em sala de aula.

O intuito principal é representar de forma bidimensional o que se vê tridimensionalmente, conseguir exprimir a cena em traços, compreender como a luz se comporta em diversos materiais, entre outros aspectos (ANDRADE, 2007).

Quanto ao ensino e a aprendizagem do desenho arquitetônico, Carvalho e Savignon (2011) levantam alguns pontos em sua pesquisa que incluem as demandas também verificadas na educação profissional de nível técnico, tais como:

- Desprezo do conhecimento prévio e da motivação do aluno pelos professores;
- O ensino baseado somente na intuição e na criação;
- Falta de crítica, que resulta em uma baixa qualidade da produção arquitetônica;
- A atividade projetual aprendida somente através da prática – um ensino operacional, sem espaço para a teoria;
- Repetição de modelos - atendimento às exigências do mercado;
- Hierarquia do professor sobre o aluno: o ensino é baseado na experiência do professor, fazendo com que os estudantes fiquem dependentes e tentem conectar seus problemas com as expectativas do professor;
- Pouco espaço para o trabalho em equipe – trabalhos individuais acirram a competição entre os alunos;
- Ênfase no problema inicial e no resultado final – desconsideração dos processos;
- Avaliação centrada na opinião pessoal do professor, portanto, altamente subjetiva.

No caso dos cursos Técnicos em Design de Interiores, oferecidos pelo Centro Paula Souza em 12 escolas técnicas estaduais, em um total de 1082 estudantes no primeiro semestre de 2019 (CETEC, 2019), desde o primeiro dos três módulos semestrais, os alunos têm contato com projetos analógicos e digitais. Muitos acabam por se apegar somente ao digital, deixando o analógico de lado. Muitos não compreendem que quase todo projeto nasce de um desenho analógico, de croquis, esboços.

Entre as competências previstas no plano de curso da habilitação, parte significativa da carga horária é dedicada a planificar ou executar produtos e serviços com o auxílio de desenhos, tais como:

Elaborar desenhos de produtos ou serviços; Definir etapas de elaboração dos desenhos; Definir as escalas; Estabelecer formato para apresentação dos desenhos; Especificar características do desenho; Realizar desenhos; Codificar desenhos; Relacionar especificações técnicas dos desenhos; Cumprir prazos estabelecidos; Adaptar projetos às normas da ABNT; Atender às normas técnicas de representações gráficas. (GFAC, 2011, p. 56)

No ensino técnico, ao praticar este desenho sem a mediação computacional, o aluno consegue ter noções espaciais e de proporção, e a seguir pode ser demonstrado a ele como fazer essas representações de forma técnica, mesmo sem instrumentos de precisão. Com o auxílio do professor, o aluno começa a pensar sobre o espaço que será projetado, desenvolvendo croquis e esboços, seguindo proporções reais. Após essa etapa ou mesmo em paralelo, pode se dar início ao desenho técnico de fato, usando instrumentos de precisão como escalímetros, transferidores, esquadros, compassos, entre outros.

Entretanto, com a grande difusão dos *softwares* de projeto, há uma verdadeira recusa do método manual pelos alunos. Nós, como professores, sabemos da importância de se conhecer o projeto a mão, mas pular essa etapa e migrar diretamente para o projeto eletrônico pode causar um déficit, principalmente no que se diz respeito ao raciocínio rápido e lógico. Voisinet (1988, p. 11) salienta: “Por exemplo, certos desenhos nos campos da construção e eletrônica podem ser projetados mais rapidamente na prancheta”. Em outras palavras, o aluno pode desenvolver agilidade em desenhos na prancheta com mais facilidade do que no computador.

Durante as aulas percebemos que os alunos sentem maior dificuldade nos desenhos feitos em computador, visto que para a elaboração de um projeto eletrônico o mesmo deve conhecer e utilizar uma infinidade de comandos para desenho e configuração. Enquanto isso, no desenho de prancheta, o uso de instrumentos mais simples torna o processo agilizado, quando visto sob o aspecto da aprendizagem.

É notório que nos cursos técnicos em Design de Interiores e edificações, existe uma problemática de tempo. A duração de cada disciplina, o tempo real de duração de uma aula, o tempo hábil para que professores e alunos possam se aprofundar nos temas e técnicas abordadas é, em resumo, sintetizado no tempo total de curso modular, de três semestres.

Segundo o plano de curso do Centro Paula Souza, o curso modular é composto por 28 disciplinas distribuídas em três módulos, no caso dos cursos integrados ao ensino médio [ETIM], são 17 disciplinas divididas em três anos. Vale ressaltar que nos ETIM o horário é compartilhado com as disciplinas de núcleo comum. A diferença de disciplinas entre o curso modular e o ETIM é que no modular algumas têm que ser divididas em I, II e III, enquanto no ETIM, o conteúdo é visto de forma ampla durante o ano.

Tendo em vista essa problemática de tempo, alguns educadores veem como alternativa diminuir a carga do curso voltada ao ensino de desenho técnico analógico, o desenho a mão feito na prancheta. Por outro lado, existem também educadores que são contra essa 'mutilação' no curso. Uma saída intermediária seria contar com a divisão de classes em turmas menores, dispositivo já previsto no CPS, para que os alunos e professores trabalhassem juntos os aspectos de desenho necessários, com tempo e dedicação estendidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho não é ditar caminhos metodológicos a serem seguidos, mas sim ressaltar a importância do ensino e prática do desenho analógico voltado ao curso Técnico em Design de Interiores.

O aluno deve compreender que todo projeto nasce de um desenho analógico - um croqui - durante o período de estudo, o aluno tem acesso as normativas de desenho, escalas e perspectivas, com o auxílio do professor, começa a pensar sobre o espaço que será projetado, seguindo proporções reais adquirindo uma melhor compreensão dos espaços a serem projetados.

Dessa forma pretende-se que o aluno reúna condições de se aventurar nos desenhos e projetos auxiliados por computador, a base analógica se fará necessária na maior parte das vezes.

Além disso, persegue-se um domínio das competências mais amplas requeridas aos profissionais de nível técnico, que incluem a capacidade de lidar com tecnologias variadas, quer sejam novas ou tradicionalmente aceitas e empregadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. F. et al. A contribuição do desenho de observação no processo de ensino-aprendizagem. In: XVIII Simpósio Nacional de Geometria e Desenho Técnico e VII International Conference on Graphics Engineering for Arts and Design. 2007.

BARRETO, N. G. Um hiato entre a metodologia e a tecnologia educacional no ensino de desenho técnico: dilemas no CEFET-PB.2006. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

CETEC. Banco de dados do ensino médio e técnico do Centro Paula Souza. Disponível em: <<http://www.cpscetec.com.br/bdctec/index.php>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

CONTIER, L. Abuse do micro sem largar a prancheta. Revista Arquitetura Cadesign, n.1, p. 14-22, jan, 1999.

CARVALHO, R.S; SAVIGNON, A.P. O professor de projeto de arquitetura na era digital: desafios e perspectivas. Gestão & Tecnologia de Projetos, v. 6, n. 2, p. 04-13, 2011.

MARTINO, J.A. A importância do croqui diante das novas tecnologias no processo criativo. 83 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2007.

GFAC. Centro Paula Souza. Plano de curso - Técnico em Design de Interiores, 189. Circulação restrita. São Paulo: CPS, 2011.

SCHNEIDER, W. Mecânica Ilustrada: desenho técnico: introdução dos fundamentos do desenho técnico industrial. São Paulo: Técnica Dragão, 1953.

SILVA, A.; RIBEIRO, C.; DIAS, J.; SOUZA, L. Desenho técnico moderno. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

TAVARES, P. O desenho como ferramenta universal. O contributo do processo do desenho na metodologia projectual. Revista de Estudos Politécnicos. V. VII, n. 12, p. 07-24, 2009.

VOISINET, D. D. CAAD: projeto e desenho por computador. São Paulo: McGraw – Hill, 1988.

A INFLUÊNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS

Rose Aparecida de França

rofran_22@yahoo.com.br

Graduada em Administração com ênfase em Comércio Exterior pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1996), Pós-graduada em Administração de Marketing pela FAAP (2002). Licenciada pelo Centro Paula Souza. Professora e coordenadora pedagógica na Etec Dr. Emílio Hernandez Aguilar e professora na Faculdade de Caieiras

Rubens Eduardo Birochi Morgabel

du.morgabel@icloud.com

Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pelo Centro Paula Souza. Professor e Coordenador do Novotec Expresso na Etec Arnaldo Pereira Cheregatti, Professor na Etec de Vargem Grande do Sul e Orientador de TCC na Pós-Graduação Aperfeiçoamento do Centro Paula Souza.

Resumo: Este artigo teve como objetivo analisar a influência das competências socioemocionais dos professores em suas relações com os educandos e no processo de ensino e aprendizagem de Jovens e Adultos. Para isso, foram realizadas pesquisas com professores e alunos da ETEC Dr. Emílio Hernandez Aguilar, 2º módulo do Curso de Administração do período Noturno. A pesquisa com os professores possibilitou verificar o nível de quociente emocional de cada professor. Já a pesquisa com os alunos objetivou-se analisar a relação aluno-professor em sala de aula e a aprendizagem no componente curricular proposto. Desta forma, foi possível perceber que, quando estas competências são mobilizadas pelos professores no dia-dia, podem afetar positivamente a aprendizagem destes alunos, uma vez que, o bom relacionamento com o professor pode motivá-los para se dedicarem mais aos estudos e conseqüentemente melhorar o aprendizado.

Palavras-chave: Competências, Socioemocionais, Formação, Aprendizagem.

Abstract: *This article aimed to analyze the influence of teachers' socio-emotional skills in their relationships with students and in the process of teaching and learning of youngsters and adults. A research was conducted with teachers and students of ETEC Dr. Emilio Hernandez Aguilar, 2nd nightly module of the Management Course. The research with the teachers made it possible to verify the emotional quotient level of each teacher. The research with students aimed to analyze the student-teacher relationship in the classroom and learning in the proposed curriculum component. Thus, it was possible to realize that when these skills are mobilized by teachers on a daily basis, they can positively affect the learning of these students, since the good relationship with teachers can motivate them to dedicate themselves to studies and consequently improve learning.*

Keywords: *Competences, Socio-emotional, Training, Learning.*

INTRODUÇÃO

Em meio à interconectividade e as novas formas de interações sociais e os avanços tecnológicos nota-se a necessidade de contemplar as relações interpessoais, num mundo aonde a inteligência artificial vem ganhado cada vez mais espaço. No entanto, torna-se relevante o desenvolvimento das competências socioemocionais na educação básica para atender as necessidades do mercado de trabalho, além de contribuir para melhores interações sociais e qualidade de vida.

“Acreditamos que as competências socioemocionais precisam ser incluídas em políticas públicas educativas ambiciosas e vamos sistematizar e financiar iniciativas que incentivem e desenvolvam as competências socioemocionais nos estudantes”, afirmou José Henrique Paim, Ministro da Educação.

Viviane Senna complementa “Todos temos um currículo oculto com esse tipo de competências, um conjunto de habilidades que às vezes nem sabemos que temos, e o desafio é tornar esse conjunto visível e desenvolvido intencionalmente”. (FÓRUM INTERNACIONAL, 2014: 1-2, apud ABED, 2014, p.109)

Na Educação de Jovens e Adultos o desenvolvimento de tais competências torna-se ainda mais relevante, pois é a partir de suas experiências e histórias de vida que seus saberes são construídos juntamente com os professores.

Vale lembrar que a Educação de Jovens e Adultos diz respeito à educação dispensada aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de finalizar seus estudos no tempo regular por motivos diversos.

Diante disso, é primordial que o professor em sua formação profissional contemple o desenvolvimento de tais competências. Pois, o relacionamento educador-educando deve ser pautado na confiança e credibilidade, que somente será possível se o docente tiver habilidades pessoais para conquistar e motivar seus alunos.

Este artigo tem como objetivo geral analisar a influência das competências socioemocionais dos professores em suas relações com os educandos e no processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo específico é verificar as competências socioemocionais dos docentes, a partir de um teste sobre da Inteligência emocional, e analisar a percepção dos discentes acerca do relacionamento educador-educando em sala de aula por meio de um questionário.

Para isso, serão utilizados como objeto de estudo deste artigo os alunos do 2º módulo do curso de administração noturno da ETEC Dr. Emílio Hernandez Aguilar e os professores que lecionam nesta turma.

As metodologias utilizadas serão: pesquisa exploratória acerca do tema Educação Socioemocional e Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos e pesquisa

quanti-qualitativa onde serão aplicados dois questionários com perguntas fechadas e abertas em alunos e professores para análise e interpretação dos dados conforme mencionados acima.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

A Educação Socioemocional vem despertando a atenção de pesquisadores, instituições governamentais e não governamentais há algumas décadas. Nota-se, portanto que com as mudanças no mundo do trabalho e no perfil das novas gerações, em virtude dos avanços tecnológicos, esta questão está despontando no meio acadêmico como uma ferramenta de desenvolvimento pessoal e profissional.

Percebe-se, todavia que apesar das tendências apontarem para uma sociedade aonde a inteligência artificial (IA) substituirá as pessoas em muitas atividades, existe uma grande necessidade de preparar as pessoas para áreas que esta ainda não penetrou, ou seja, nas negociações, criatividade, resoluções de conflitos e nos relacionamentos interpessoais. Em um mundo aparentemente robotizado, o contato e as relações humanas ainda são importantes para que as criações aconteçam.

Partindo desta observação, a educação entra como ponto chave no processo de desenvolvimento de competências não cognitivas ou socioemocionais para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

As competências socioemocionais incluem a capacidade das pessoas em lidar, colocar em prática, mobilizar e articular suas próprias emoções, assim promovendo a empatia, solucionando problemas e o desenvolvendo o autoconhecimento (CASEL, 2003).

Em consequência à compreensão sobre competência socioemocional relaciona-se os aspectos de motivação e das crenças, diretamente ligadas a resultante da realização das ações e dos comportamentos, como o Autoconceito, a Autoeficácia, a Autoestima e o Locus de controle.

Estes fatores são fundamentais para a compreensão das competências socioemocionais e estão associados ao sucesso escolar e bem-estar individual (Santos & Primi, 2014).

ABNCC incluiu na grade curricular o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dada sua relevância para a melhoria dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais dos alunos.

Nessa perspectiva, a escola deveria promover o desenvolvimento das diferentes facetas do conhecimento, colaborando com o amadurecimento e integração, nas pessoas, dos seus múltiplos potenciais, a partir do reconhecimento tanto dos canais facilitadores de aprendizagem de cada um, que devem ser cultivados, como também dos pontos mais frágeis, que também devem ser estimulados, sempre no sentido da promoção de pessoas mais inteiras, mais equilibradas, mais integradas internamente. Analisar as características dos conteúdos e das tarefas de ensino aprendizagem à luz das inteligências e dos estilos cognitivo-afetivos permite ao professor ter maior domínio sobre os instrumentos disponíveis e clareza dos objetivos de suas escolhas, aprimorando assim a sua mediação. (ABED, 2014, p.80)

Dentre as dez competências gerais mencionadas na BNCC pode-se citar algumas relacionadas diretamente às competências socioemocionais, sendo elas: empatia e cooperação, autoconhecimento e autocuidado, comunicação e argumentação, responsabilidade e cidadania.

Outro evento importante em direção a este tema foi a Publicação do Relatório Delors, organizado pelo UNESCO em 2013 onde foi definido os quatro pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

A partir desse momento, especialistas das mais diversas áreas, como economia, educação, neurociências e psicologia, começaram a definir quais seriam as competências necessárias ao alcance dos quatro pilares propostos e se haveria outros grandes objetivos para o aprendizado. Para isso, os estudos investigaram a relação entre desenvolvimento socioemocional e desenvolvimento cognitivo, bem como o elo de ambos com os diversos contextos de aprendizagem (escola, família, comunidade, ambiente de trabalho etc.) e com diversos indicadores de bem-estar ao longo da vida (renda, saúde e segurança entre outras). (PORVIR, 2014)

Neste contexto, verifica-se que além das organizações governamentais, órgão não governamental e instituições privadas estão fomentando este tema com discussões, debates e ações. Dentre elas está o Instituto Ayrton Senna em parceria com o Porvir, uma iniciativa de comunicação e mobilização social que mapeia, produz, difunde e compartilha referências sobre inovações educacionais para inspirar melhorias na educação brasileira e incentivar a mídia e a sociedade a compreender e demandar inovações educacionais. Já o Instituto Ayrton Senna, busca colocar em ação novas práticas educacionais, desenvolver competências socioemocionais e preparar professores com estas finalidades.

Desta forma percebe-se que as atenções estão voltadas em como levar para as escolas e disseminar o desenvolvimento das competências socioemocionais. Afinal, quais os benefícios que a educação socioemocional traz para os alunos?

Pesquisas acadêmicas em diversas áreas do conhecimento têm comprovado que o desenvolvimento das competências socioemocionais proporciona melhores resultados acadêmicos para os educandos, isso acontece, pois, os alunos ficam mais motivados e comprometidos com a vida escolar. Desenvolve a autoconfiança, autonomia, responsabilidade e passam a participar ativamente da escola. Como consequência percebe-se também a redução da evasão escolar. (PORVIR, 2018)

Estudos mostram que os alunos que desenvolvem as competências socioemocionais têm impactos positivos por vários anos, pois interferem em suas habilidades sociais e saúde mental, o que os levam a tomar decisões e reagir às situações da vida de forma mais assertiva.

De acordo com uma meta-análise da Universidade de Illinois em Chicago, Universidade de Loyola e Universidade de Columbia, nos EUA, após 18 anos da exposição ao programa, os estudantes ainda apresentavam manutenção dos ganhos, comparando-os aos que não foram expostos à aprendizagem socioemocional estruturada. As vantagens eram melhor comportamento social, empatia, trabalho em grupo e desempenho acadêmico. Além disso, eles apresentavam menos problemas de conduta, menor incidência de transtornos mentais e menor uso de drogas psicoativas. (COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING, 2017)

A relação da educação socioemocional com o desempenho do indivíduo em sociedade é significativo e traz efeitos em várias áreas da sociedade.

Um estudo realizado em 2015 pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) com 18 países sobre o impacto das competências socioemocionais do desenvolvimento econômico de diferentes populações. As correlações indicam que, em todos os países, habilidades socioemocionais se relacionam com níveis de renda e desemprego, graduação, obesidade, depressão, problemas de comportamento e conduta, bullying, comportamentos vitimizantes, além de indicadores de qualidades de vida e saúde física. (CASARIN, 2016)

Portanto, para desenvolver as competências socioemocionais de forma efetiva na Educação Básica é necessário um corpo docente qualificado e, sobretudo apto emocionalmente, no sentido de preparar realmente os educandos para a vida e produzir bons resultados.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O papel do Educador vem sofrendo mudanças importantes ao longo dos anos, devido às profundas transformações culturais, sociais, políticas e econômicas por conta dos avanços tecnológicos e consequentemente das formas de trabalho.

O professor não é um psicólogo, a escola não é um local apropriado para a psicoterapia, o setting das relações entre professor e aluno não é clínico. É preciso deixar claros os limites da atuação pedagógica e da responsabilidade do professor: seu compromisso com a construção do conhecimento, sustentada pelo desenvolvimento de competências e 25 habilidades que viabilizam e revestem a aprendizagem de profundos significados. (ABED, 2014, p.103-104)

Desta forma, o professor deixou de ser o detentor do conhecimento e passou a ser o mediador e facilitador no processo de construção do aprendizado juntamente com o educando.

Como dizia Paulo Freire:

[...] o educador já não é mais aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos, em que os “argumentos da autoridade” já não valem. [...] ninguém educa ninguém e tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizado pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou deposita nos educandos passivos, (FREIRE, 2005, P.79).

Portanto, o autor defende que o educador deve ser democrático, ou seja, acredita na educação para a liberdade, onde ele sugere uma leitura crítica da realidade, proporcionando ao educando a oportunidade de construir seus saberes a partir da reflexão e do diálogo juntamente com o educador.

Neste contexto, este pensamento vem ao encontro das necessidades da educação de Jovens e Adultos, uma vez que o autor trabalhou com este público e vivenciou a prática de educador democrático.

A educação de Jovens e Adultos, considerando sua especificidade, requer que os professores estejam preparados para propiciar a este público um ensino de qualidade voltado à sua realidade, considerando suas experiências e histórias de vida, oportunizando sua participação no processo educativo.

Diante disso, é relevante que haja políticas públicas interessadas nesta profissionalização específica para que haja efetividade neste processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se, portanto, que a formação desses profissionais é eventual para este tipo de público. (BELEZIA, MATHIEU, 2013, p.141)

No entanto existem alguns movimentos conforme o Documento Base do PROEJA que prevê, ainda, segundo as autoras “alguns referenciais necessários à educação continuada de professores e gestores que pretendem atuar na modalidade de educação profissional integrada à educação básica de jovens e adultos.”

Quando tratamos da educação profissionalizante é ainda mais relevante pensarmos nas experiências trazidas por esses jovens e adultos, que muitas vezes não tiveram a oportunidade de finalizar seus estudos em tempo regular, mas ao longo de sua vida acumularam experiência profissional e de vida. (BELEZIA, MATHIEU, 2013)

Todavia, o professor também deve ser agente de sua profissionalização e adequação a esta nova tendência na forma de ensinar e interagir com seu público e aproveitar da melhor maneira possível suas vivências (PINTO, 1982).

Para tanto, este professor deve manter-se atualizado sobre as novas tecnologias, mercado de trabalho, metodologias de ensino e também disposto em manter um bom relacionamento educador-educando na criação de confiança e credibilidade para que assim o processo de ensino e aprendizagem seja bem-sucedido. (PINTO, 1982, p.113-114)

Ainda no que concerne a formação docente, vale ressaltar que a educação por competências deve ser objeto de estudo e reflexão por parte dos professores, afim de que conheçam amplamente esta temática e façam uma avaliação sobre suas competências pessoais e profissionais.

De acordo com o parecer nº 16/1999 do Conselho Nacional de Educação:

[...] um exercício profissional competente implicam efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições em responder aos novos desafios profissionais propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de modo original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados, que demonstre senso de responsabilidade, espírito crítico, autoestima compatível, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de autogerenciamento com autonomia e disposição empreendedora, honestidade e integridade ética. (BRASIL, 1999, p.47)

Portanto, é imprescindível que o desenvolvimento de tais competências seja primordial para que o compartilhamento e construção dos saberes sejam eficazes entre educador e educando.

METODOLOGIA

O objetivo desta pesquisa é verificar uma das competências socioemocionais do professor, o quociente emocional, sendo ele bem desenvolvido ou não, se afetam a relação aluno-professor e conseqüentemente o processo de aprendizagem na educação de Jovens e Adultos.

Para compreender melhor esta sistemática, foram aplicados dois questionários em alunos e professores da Etec Dr. Emílio Hernandez Aguilar do 2º Módulo do Curso de Administração do período Noturno.

A pesquisa com os alunos teve o objetivo de verificar a percepção do discente acerca da relação aluno-professor em sala de aula. Esta foi realizada no dia 23 de outubro de 2018 com 19 alunos com idades entre 20 e 40 anos.

A abordagem com o professor objetivou verificar o nível de inteligência emocional, medida pelo quociente emocional, por meio de um teste com 20 questões. Participaram desta etapa oito professores que lecionam para a turma acima citada.

A leitura das informações foi realizada da seguinte forma:

Primeiro foram analisados os testes dos professores, onde foi apontado o nível de quociente emocional de cada um deles.

Após, foi realizado o estudo do questionário dos alunos para verificação da percepção do aluno quanto às atitudes do professor em sala de aula frente a determinadas situações do dia-dia. Levantamento das questões mais significativas para esta pesquisa.

Tabela 1 : Teste Quociente Emocional de Professores .

| TESTE Inteligência Emocional | |
|--|-----------|
| Professores | Pontuação |
| A | 12 |
| B | 15 |
| C | 18 |
| <p>De 18 a 20 pontos. Sua inteligência emocional é alta. Pessoas com alta pontuação em inteligência emocional têm habilidade de interpretar, entender e agir sobre as emoções. São indivíduos que têm facilidade de lidar com conflitos sociais e emocionais, sabem expressar seus sentimentos e administrar situações emocionais. Têm facilidade de fazer amigos e relacionar-se com as pessoas de maneira harmoniosa e produtiva.</p> | |
| <p>De 14 a 17,5 pontos. Sua inteligência emocional é média. Pessoas com pontuação média normalmente são boas em interpretar e entender sentimentos e emoções. Na maioria das vezes sentem-se razoavelmente confortáveis em enfrentar situações de conflito social e emocional. Embora muitas vezes não tomem a iniciativa, sabem fazer amizades e procuram trabalhar de forma harmoniosa com a equipe. Pode melhorar.</p> | |
| <p>Abaixo de 14 pontos. Sua inteligência emocional precisa melhorar. Pessoas com baixa pontuação podem sentir dificuldades de expressar suas próprias emoções e entender as emoções dos outros, diante dos quais são propensos a sentir-se desconfortáveis. Em alguns casos pode significar que precisam melhorar sua auto-estima e autoconfiança como também precisam aprender a ter mais empatia pelos outros. Analise um pouco mais suas atitudes e modo de agir e treine seus sentimentos de empatia.</p> | |

Fonte: Arquivo pessoal

A partir destas duas variáveis, foi possível verificar se o nível de inteligência emocional do professor influencia a relação aluno-professor e o processo de aprendizagem, ou seja, se o docente com um quociente emocional elevado teve um resultado mais positivo na avaliação dos alunos e se outro com baixo quociente emocional apresentou um resultado negativo.

Desta forma foi possível observar os resultados por meio da interpretação das informações, na tabela 1 de professores, e dos gráficos abaixo representados referentes às respostas dos alunos. Vale ressaltar que neste artigo serão apresentados resultados referentes à análise de apenas 3 professores (professor A, B e C) com níveis de quociente emocional distintos, assim como a percepção dos alunos acerca destes.

Os resultados abaixo se referem à percepção dos alunos quanto à relação com os professores A, B e C. Foram selecionadas cinco questões do questionário aplicado nos alunos.

PROFESSOR A - MENOS DE 14 PONTOS

Pode-se perceber nos gráficos abaixo que o professor A com quociente emocional baixo tem uma avaliação mais negativa no que diz respeito à relação com o professor, onde 31% dos alunos notam que ele não se importa tanto com sua aprendizagem e 32% acreditam que auxiliam pouco os alunos com dificuldades. Além de demonstrar que não percebe o aluno como pessoa e que não se preocupa com seus problemas extraclasse em 42% e 43%. Isso demonstra que este tipo de percepção pode afetar o nível de confiança e credibilidade do aluno em relação ao professor. Ao passo que o aluno pode se distanciar do professor em caso de dificuldades na disciplina.



Gráfico 1 - Demonstração de preocupação de que os alunos aprendam?

Fonte: Arquivo pessoal



Gráfico 2 - Ajuda os alunos que têm maior dificuldade?

Fonte: Arquivo pessoal

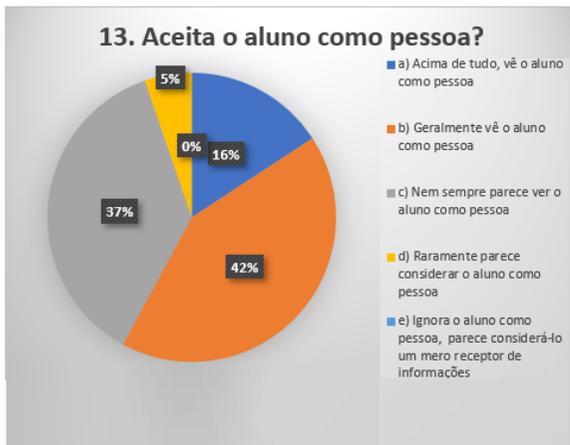


Gráfico 3 - Aceita o aluno como pessoa?

Fonte: Arquivo pessoal

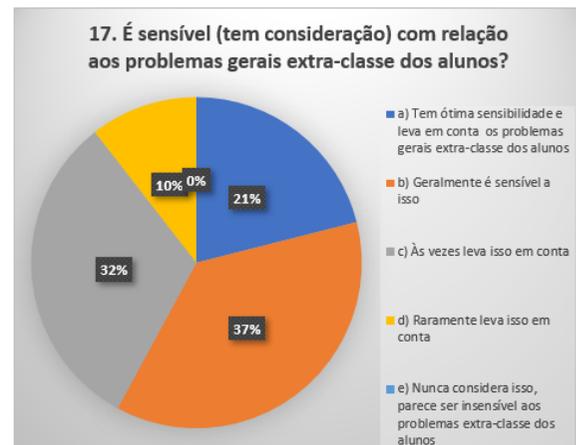


Gráfico 4 - É sensível com relação aos problemas gerais extra sala dos alunos?

Fonte: Arquivo pessoal

No entanto, no gráfico abaixo demonstra que a aprendizagem na disciplina é boa, mas é relevante considerar que 21% dos alunos consideram que aprendem pouco. Isso demonstra em linhas gerais que a percepção negativa do aluno em relação ao professor pode influenciar a relação de ensino e aprendizagem. Uma vez que a falta de afetividade e empatia do professor A pode afetar a confiança e segurança do aluno.

Gráfico 5 - É sensível com relação aos problemas gerais extra sala dos alunos?



Fonte: Arquivo pessoal

PROFESSOR B – ENTRE 14 A 17,5 PONTOS

Nota-se que o professor B com quociente emocional médio apresentou uma avaliação mais positiva que o professor A referente à relação com o professor, uma vez que, na percepção do aluno apenas 26% acreditam que o professor não se preocupa se eles aprendem, e que pouco ajuda os que têm mais dificuldades. No entanto, quando foi perguntado quanto à aceitação do aluno como pessoa apenas 20% acreditam que o professor não os percebe, já quando questionado se ele é sensível aos problemas extraclasse, 32% tiveram uma percepção negativa. Neste caso, pode-se notar que quanto maior o quociente emocional do professor, melhor é a percepção do aluno acerca deste. Isto pode denotar um nível de confiança maior nesta relação e conseqüentemente mais motivação para o aluno em busca do aprendizado.



Gráfico 6 – Demonstra preocupação de que os alunos aprendam?

Fonte: Arquivo pessoal



Gráfico 7 : Ajuda os alunos que têm maior dificuldade?

Fonte: Arquivo pessoal



Gráfico 8 – Aceita o aluno como pessoa?

Fonte: Arquivo pessoal

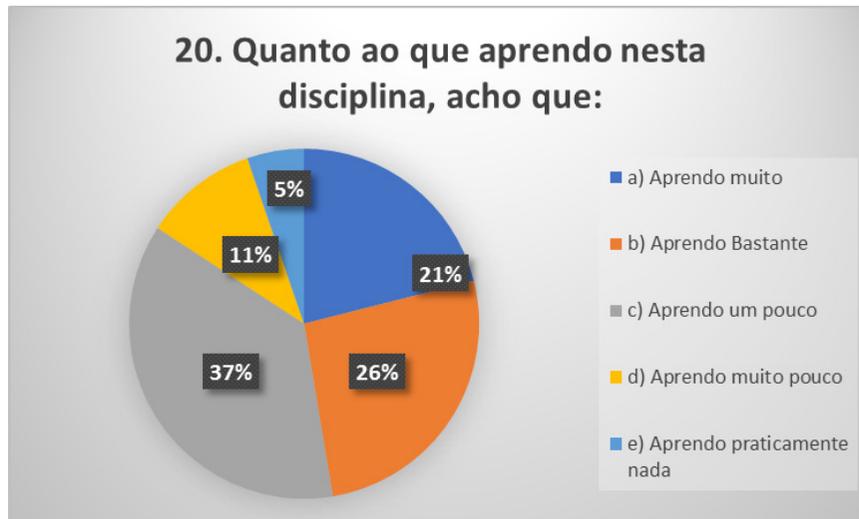


Gráfico 9 – É sensível com relação aos problemas gerais extraclasse dos alunos?

Fonte: Arquivo pessoal

Portanto, nota-se que no gráfico abaixo que 53% dos alunos consideram que aprendem pouco, um percentual maior que o anterior. No entanto, é importante considerar que existem outras variáveis para verificar a aprendizagem, neste artigo, a variável considerada é o relacionamento aluno-professor, mas outras variáveis podem ter interferido na resposta como disciplinas que o aluno não tem afinidade, com alto grau de dificuldade e a própria defasagem no ensino anterior.

Gráfico 10 - Quanto ao que aprendo nesta disciplina.



Fonte: Arquivo Pessoal

Neste contexto pode-se verificar que apesar da percepção positiva em relação ao professor o fator ensino e aprendizagem não foi proporcional, no entanto vale ressaltar que quando existe um nível de confiança e credibilidade nesta relação, por maiores que sejam as dificuldades o aluno pode encontrar motivação para continuar o curso e superar as dificuldades.

PROFESSOR C - DE 18 A 20 PONTOS

O professor C com quociente emocional alto apresentou uma avaliação mais positiva referente à relação aluno-professor, sendo que apenas 5% acreditam que ele não se preocupa com a aprendizagem dos alunos, e não ajudam os alunos com mais dificuldades e que não aceita o aluno como pessoa. Já 10% acham que nem sempre o professor é sensível aos problemas extraclasse. Isso demonstra que mais de 90% dos alunos tem uma imagem positiva do professor. Este resultado demonstra que o nível de empatia e confiança nesta relação é ótima e pode influenciar positivamente a aprendizagem dos alunos conforme indica o último gráfico.



Gráfico 11 – Demonstra preocupação com os alunos que aprendam?

Fonte: Arquivo Pessoal

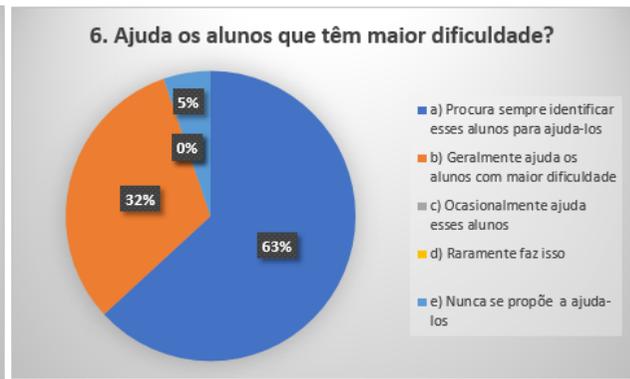


Gráfico 12 – Ajuda os alunos que têm maior dificuldade?

Fonte: Arquivo Pessoal



Gráfico 13 – Aceita o aluno como pessoa?

Fonte: Arquivo pessoal

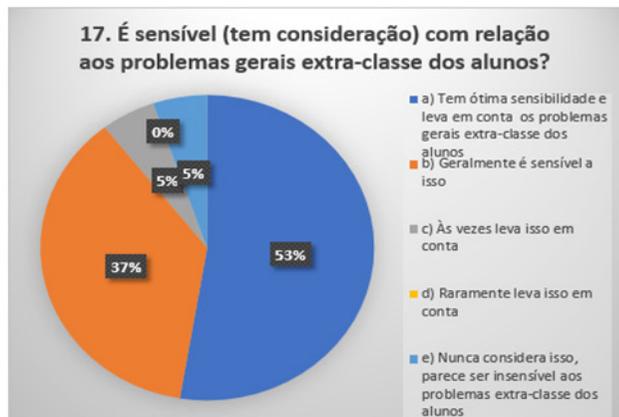
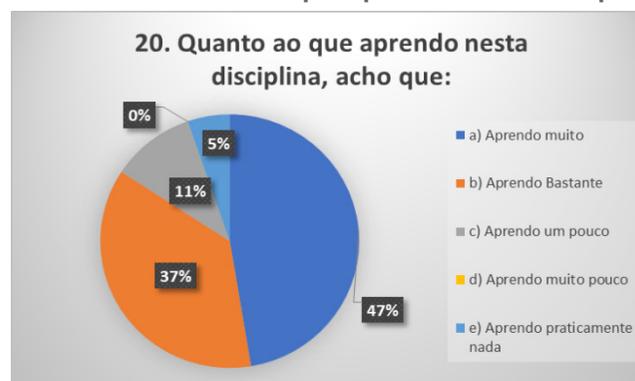


Gráfico 14 – É sensível com relação aos problemas gerais extraclasse dos alunos?

Fonte: Arquivo pessoal

Quanto ao próximo gráfico pode-se perceber que apenas 16% consideram que aprendem pouco, ou seja, 84% acreditam que a aprendizagem na disciplina é muito boa.

Gráfico 15 – Quanto ao que aprendo nesta disciplina.



Fonte: Arquivo pessoal

Diante desta análise pode-se verificar que o professor com quociente emocional mais elevado pode ter um resultado melhor em sala de aula quanto à aprendizagem, uma vez que o relacionamento contribui positivamente para a motivação dos alunos em aprenderem o componente curricular deste professor.

No entanto, percebe-se também que, quando comparado o professor A e B, apesar do professor A apresentar uma relação aluno-professor mais negativa, a aprendizagem é relativamente maior nesta disciplina, ao passo que o professor B, com relação aluno-professor mediana, teve uma avaliação acerca da aprendizagem mais negativa. Esta diferença pode estar pautada nas demais variáveis que nesta pesquisa não foram consideradas.

Observa-se, portanto, que possuir um quociente emocional positivo pode não significar mais aprendizado, uma vez que há interferência de outras variáveis neste processo, mas é relevante observar que a relação aluno-professor influencia no processo, ou seja, melhoria no relacionamento em sala de aula, desenvolvimento da confiança, credibilidade e segurança entre outros, portanto é necessário utilizar estas competências de forma assertiva para se obter melhor desempenho dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das competências socioemocionais na educação básica passou a ser tema de discussões em diversas instituições governamentais e não governamentais, uma vez que o mercado de trabalho passou a exigir profissionais com competências não cognitivas importantes para atuar em diversos segmentos.

Neste contexto nota-se que o docente, para que possa desenvolver tais atributos em seus alunos, precisa em primeira instância estar preparado e ser conhecedor de tais competências e sua funcionalidade em si mesmo.

Este artigo teve por objetivo verificar por meio de pesquisa quali-quantitativa, aplicada em aluno e professor, o quanto o nível do quociente emocional do professor (uma das competências socioemocionais) pode afetar a relação aluno-professor, assim como a aprendizagem de Jovens e Adultos.

Portanto, após a pesquisa foi possível observar que, quando o professor mobiliza suas competências socioemocionais para melhorar as relações sociais com os alunos, este pode contribuir positivamente para o processo de aprendizagem deles.

Para tanto, é necessário que este professor tenha ciência e consciência acerca de suas habilidades e competências socioemocionais para que possam utilizá-las nas relações profissionais para melhores resultados, assim como se espera dos profissionais no mercado de trabalho.

Todavia, é relevante refletir sobre a necessidade de oferecer ao professor, em sua formação inicial e continuada, a oportunidade de trabalhar o autoconhecimento, para que ele possa a partir de aí contribuir efetivamente para o desenvolvimento das competências não cognitivas dos alunos, assim como é proposto na BNCC e outras organizações governamentais e não governamentais. Como dizia o filósofo Platão “Conhece-te a ti mesmo”.

Este princípio deve permear a formação inicial e continuada de professores, principalmente para aqueles que pretendem lecionar para Jovens e Adultos, uma vez que a base para o aprendizado está na relação de confiança e afetividade que o aluno desenvolve com o professor. Portanto, como podemos elevar o nível de aprendizado dos alunos a partir da mobilização das competências socioemocionais do professor?

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/1999: diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf> Acesso em: 15 agosto. 2019.

_____, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em: 15 agosto. 2019.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2003). Safe and sound an educational leader’s guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. Disponível em http://www.communityschools.org/assets/1/AssetManager/1A_Safe_&_Sound.pdf Acesso em: 19 agosto. 2019

DUTRA, Katia. Benefícios da Educação Socioemocional.2016. Disponível em <<http://redes.moderna.com.br/2016/04/21/beneficios-da-educacao-socioemocional/>> Acesso em: 20 agosto. 2019.

Formação de professores é tema de debate sobre impactos da Base Nacional no Brasil.2018.Disponível em <http://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/formacao-de-professores-e-tema-de-debate-sobre-impactos-da-Base-Nacional-no-Brasil.html>> Acesso em: 17 agosto. 2019.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS “Educar para as competências do século 21”, 2014, São Paulo. Comunicado de Imprensa. Disponível em: <http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wpcontent/uploads/2014/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>> Acesso em: 19 agosto. 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MATHIEU, Elizabete Rodrigues Oliveira, BELEZIA, Eva Chow. Formação de Jovens e Adultos: (re) construindo a prática pedagógica. São Paulo. Centro Paula Souza, 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: Cortez, 1982. Promoting Positive Youth Development Through School-based Social and Emotional Learning Interventions: a meta-analysis of follow up effects.2017. Disponível em <<https://casel.org/2017-meta-analysis/>> Acesso em: 7 oct.2018.

Socioemocionais, 2015. Disponível em <<http://educacaosec21.org.br/>>Acesso em: 15 agosto. 2019.

Santos, D., & Primi, R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas (Relatório de pesquisa/2014), São Paulo, SP: Instituto Ayrton Senna, Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf> Acesso em: 19 agosto. 2019

ENSINO PROFISSIONALIZANTE NA ESCOLA DO CAMPO: LIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA PARAÍBA

Wesley Augusto Brust

wesleybrust@gmail.com

Pedagogo, professor e educador ambiental. Artigo originário do TCC de do curso de pós-graduação Aperfeiçoamento Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos, orientado pelo Prof. Me. Rubens Eduardo Birochi Morgabel

Resumo: O presente artigo faz um relato de experiência do autor em uma escola do campo no interior da Paraíba, foi centrado na figura de um aluno com idade para frequentar os programas da EJA (Educação de Jovens e Adultos). A proposta de investigar essa experiência se deu para entender a importância do ensino profissionalizante a partir do ensino fundamental nas áreas rurais e foi baseada em pesquisa bibliográfica. Primeiramente, a análise acontece a partir da legislação existente para a educação e para os programas EJA e PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e em segundo momento a investigação se debruça sobre o material elaborado pelo MEC (Ministério da Educação) para apresentar os programas e para a formação de professores que irão trabalhar com jovens e adultos, com essas metodologias e com a Educação do Campo. A proposta do PROEJA para o ensino fundamental associada à educação do campo pode se mostrar atraente e pertinente.

Palavras-chave: Educação do Campo, Ensino Fundamental, Ensino Profissionalizante, Aluno Trabalhador

Resumen: El presente artículo relata la experiencia del autor en una escuela rural en el interior de Paraíba, centralizado en la figura de un alumno con edad para frecuentar los programas de EJA (Educação de Jovens e Adultos). La propuesta de investigar esa experiencia responde a la intención de entender la importancia de la enseñanza de un oficio a partir de la escuela tradicional en las áreas rurales, fundamentada en la investigación bibliográfica. Primeramente, el análisis se coloca a partir de la legislación existente para la educación y para los programas EJA e PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) y también la investigación se profundiza sobre el aporte elaborado por el MEC (Ministério da Educação) para presentar los programas en la formación de profesores que trabajarán con jóvenes y adultos, con metodologías específicas y con la Educación Rural. La propuesta del PROEJA para la enseñanza fundamental, asociada a la educación rural, puede mostrarse atrayente y pertinente.

Palabras clave: Educación Rural, enseñanza de un oficio, escuela tradicional, Alumno Trabajador

INTRODUÇÃO

A formação pedagógica do autor, apesar de ter sido em uma boa universidade pública, federal e com boa fundamentação teórica, não possuía um curso ou uma ênfase na educação do campo, porém, a maioria dos seus estágios foi realizada em escola de área rural e em sua família há o caso de seu pai que abandonou a lavoura para ir morar na cidade a procura de trabalho e estudos.

O interesse pela Educação do Campo se constituiu em um caminho paralelo à sua graduação e foi percorrido por meio de pesquisas, leituras e vivências ao longo de sua formação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Esta pesquisa se desencadeia a partir de uma importante vivência que o relator desta experiência teve na busca de aprimorar seus conhecimentos sobre a Educação do Campo. Ao passar em um concurso público ele foi trabalhar no interior da Paraíba em uma escola do campo frequentada por filhos de agricultores assentados. A escola apresentava vários desafios e, por abrigar diversos alunos com faixa etária bem superior à da turma a qual pertenciam, uma questão a ser equalizada se referia ao ensino de jovens e adultos.

Ocorria ainda que estes alunos eram muito indisciplinados, faltosos e desinteressados pelas atividades acadêmicas, impediam inclusive que alunos mais novos conseguissem bom aproveitamento no processo de aprendizagem. A idade destes discentes variava de 15 a 18 anos e todos possuíam um histórico de reprovações escolares nesta e em outras escolas.

Com foco em um dos alunos de mais idade, este trabalho está interessado na investigação desta situação problema pelo viés do ensino profissionalizante e amparada na proposta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA.

O PROEJA tem um âmbito que abrange o ensino fundamental e parece haver uma possível conexão desta modalidade com a proposta pedagógica da Educação do Campo, com as perspectivas laborais das populações originárias da terra. Esta hipótese surge em virtude de haver na vida destes estudantes: uma iniciação precoce nas atividades profissionais, um baixo nível de escolaridade e uma presença maior do ensino fundamental que do ensino médio nos ambientes rurais.

Desta maneira se lançou um olhar perscrutador sobre a legislação recente e pertinente à educação para pensar e testar esta hipótese, principalmente a lei do PROEJA datada de 2006 que veio caracterizar e unir o ensino profissionalizante com a educação básica,

não somente com o ensino médio. Também se utiliza nessa investigação os materiais didáticos elaborados pelo MEC através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, para auxiliar na implantação dos programas: os Cadernos do EJA e da Educação do Campo e o documento base do PROEJA para o ensino fundamental.

Diante desta pesquisa, algumas questões que surgiram apontam para uma relação de relevância do programa de profissionalização de jovens e adultos para a escolarização do meio rural, principalmente quanto ao seu segmento direcionado para o ensino fundamental.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O relato de experiência que passa a ser feito ocorreu em uma pequena cidade no interior da Paraíba, em uma escola municipal do segundo seguimento do ensino fundamental que funcionava em área rural e, como estava em seu segundo ano de existência, possuía apenas o 6º, o 7º e o 8º ano e 43 alunos. Alguns destes alunos tinham mais que 16 anos e já estavam em idade apta para frequentar os cursos de EJA. O autor do artigo foi professor de matemática destas turmas durante o primeiro semestre do ano de 2018, portanto se trata de uma observação participativa dos fatos e acontecimentos que serão descritos.

A viagem do Rio de Janeiro para o interior da Paraíba se deu pelo interesse e possibilidade de trabalhar com a educação do campo em uma escola do campo ligada a alguns assentamentos. O edital do concurso público apresentava quatro vagas para pedagogos educadores do campo. Ao chegar no município, na primeira semana de trabalho dos novos concursados, não houve sequer uma menção ao trabalho com a educação do campo. Foi uma semana de formação e com o objetivo de preparar os professores empossados para trabalharem no modelo de escolas integrais definido pela secretaria de educação local.

A maioria dos professores foi designada, então, para lecionar em escolas que nunca haviam funcionado neste formato. A Prefeitura estava iniciando a proposta em cinco unidades da rede municipal. A princípio o destino de nosso professor foi em uma escola do primeiro seguimento do fundamental na periferia da cidade, próxima a um dos bairros mais pobres. O bairro surgiu de um acampamento de agricultores sem-terra montado a beira da rodovia de acesso ao município.

Apesar de haver a possibilidade, não existia nenhuma relação, e nem a intenção de aproximação, dessa escola com a educação do campo. Diante dessa situação, o professor solicitou uma mudança para outra escola, foi sugerido ao concursado dar aulas de matemática para o segundo seguimento do fundamental em uma escola da região rural. A proposta de mudança foi aceita e, aparentemente, ele poderia aproximar-se do objetivo que o havia levado até ao nordeste. Deste modo, foi trabalhar em uma escola do campo que também estava em processo de transição para uma escola integral.

Uma das metodologias mais conhecidas para o trabalho com a educação do campo é a pedagogia das alternâncias, quando um estudante fica um período integral na escola, dormindo, comendo e estudando integralmente por quinze dias, por exemplo, e outros quinze dias no campo, trabalhando e aprendendo com a família o seu ofício.

Neste caso ficava claro que havia um choque entre o modelo de escola integral e o modelo de escola do campo, impedindo que os alunos vivenciassem e ajudassem a família no trabalho agrícola. Esta escola rural possuía 80 alunos matriculados no início do ano, porém perdeu 37 discentes logo que anunciou esse formato que manteria alunos e professores durante 9h dentro do estabelecimento de ensino (de 7h30 às 16h30). Foi assim que a instituição chegou ao número final de 43 alunos. Boa parte dos que abandonaram a escola, saíram exatamente por questões de trabalho e foram buscar vagas em escolas urbanas.

Infelizmente, nem todos conseguiram essas vagas. Assim sendo, mesmo insatisfeitos com o modelo, alguns alunos se mantiveram estudando na escola rural. Um destes alunos era o Francisco (nome fictício que utilizaremos para o personagem principal desta história), ele trabalhava com a família com plantio de milho, criação de animais e comercialização dos produtos gerados na economia familiar. Francisco já possuía 16 anos, com um histórico de quatro repetências e ainda estava frequentando o 6º ano na companhia de alunos que estavam, em sua maioria, com 12 anos.

Com relação ao processo de alfabetização se poderia afirmar que Francisco não tinha boa leitura, nem boa escrita, era um aluno copista, copiava tudo que estava no quadro, mas se fosse solicitado a ler o que havia escrito teria enorme dificuldade e também não saberia copiar um texto que fosse apresentado de forma oral. Muitos que estavam nesta turma, mesmo em idade mais adequada para o ano letivo, também apresentavam esse problema.

O adolescente central da história tentou por diversas vezes ser transferido para uma escola da cidade, mas por não haver mais vagas e por possuir um comportamento considerado desabonador, ele não conseguiu a transferência. Na impossibilidade de se transferir para uma escola regular, Francisco passou a fugir da escola após o almoço ou o mesmo a não ir às aulas.

O processo educacional era interrompido várias vezes e de várias formas, em alguns dias Francisco permanecia na escola durante todo o período, porém seu comportamento era destacadamente indiferente às aulas. Falava muito durante as aulas, saía da sala constantemente e em alguns momentos desacatava alunos, professores e até o gestor. Em uma ocasião, por ofensa a uma professora, foi suspenso

das aulas por 4 dias. Um irmão mais novo também fazia parte da mesma turma na escola, os pais eram alfabetizados.

O professor de matemática se encontrava com o aluno pela cidade continuamente, por vezes trabalhando: vendendo milho em uma festa junina da cidade ou resolvendo outras questões da família. Ele demonstrava apreço pelos professores e pelos outros colegas fora da sala de aula, mas dentro da sala seu comportamento era desdenhoso, tanto com os alunos como com os professores.

Uma possibilidade que surgiu para que este aluno pudesse se livrar do período integral na escola foi frequentar uma turma de EJA multiseriada e noturna em um bairro distante, porém a falta de transporte escolar, ou mesmo de um transporte urbano, foi impeditiva para esta solução.

Recentemente, tendo o professor se exonerado e saído da escola, recebeu a informação do professor de história da instituição que apenas um dos alunos que estava em faixa etária avançada para o ensino regular se mantém estudando, os demais abandonaram a escola. Boa parte deles não conseguia conciliar o trabalho com os estudos em uma escola de tempo integral. Francisco foi um dos alunos que abandonou a escola por ter necessidade de se dedicar ao trabalho familiar.

A RELAÇÃO DA LEGISLAÇÃO DA EJA E PROEJA COM O CASO RELATADO

A legislação brasileira apresenta como objetivos básicos da educação a formação cidadã e o preparo para o trabalho. Assim sendo, no artigo 205 da Constituição Brasileira promulgada em 1988 está escrito que “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990).

Na introdução da LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação), em seu título primeiro e no 2º parágrafo se pode ler que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Um pouco adiante, no 3º parágrafo, no XI e último princípio listado ela reafirma a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996).

Se esta relação da educação com o trabalho se faz explícita, clara e constante em seu conceito geral descrito nas diretrizes básicas da educação, quando se trata da legislação específica da EJA é possível observar um estreitamento ainda maior das duas esferas. Há uma enorme gama de informações e uma grande preocupação com a relação existente entre os programas do EJA e os alunos trabalhadores. Quando se trata de jovens e adultos na escola, está sendo formada uma amálgama indissolúvel da educação com o trabalho.

Nos cadernos do EJA, preparados pelo MEC, está descrito que “o trabalho é apontado pelos alunos de EJA tanto como motivo para terem deixado a escola, como razão para voltarem a ela” (SECAD, 2006, p. 20).

Na Seção V da LDB, que trata especificamente da educação de jovens e adultos, nos dois parágrafos iniciais do artigo 37 que abre a seção, se pode ler que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1o Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2o O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996)

A experiência escolar vivenciada pelo aluno Francisco não permite que se compreenda que ele tenha encontrado “oportunidades educacionais apropriadas” na escola que frequentava e nem que estavam de acordo com suas “características, interesses e condições de trabalho”. O modelo de escola integral funcionava como um entrave à sua vivência e desenvolvimento profissional, ignorando a sua necessidade de dedicação diária aos afazeres agrícolas do ambiente familiar. Não tendo encontrado um ambiente educacional adequado, não houve progresso no processo de aprendizagem do aluno, resultado que desestimulou a permanência deste jovem trabalhador do campo na escola.

Na legislação relativa ao PROEJA, no decreto nº 5.840/2006, se verá, em seu segundo parágrafo, uma declaração que confirma a necessidade de “adequação do ensino às características dos jovens e adultos atendidos”. O decreto também ampliou a oferta de educação profissional, que passou a ser associada não apenas ao ensino médio, mas à educação básica para abranger inclusive o ensino fundamental (BRASIL, 2006), o que é o caso do aluno de 6º ano letivo que é o foco deste trabalho.

Essas questões apresentadas pela legislação referente ao EJA e PROEJA precisam de uma análise que relacione a escola com o trabalhador da agricultura familiar, com o jovem e o adulto do campo. Os movimentos sociais ligados à luta camponesa iniciaram nos anos 80 um esforço por uma educação que atendesse à realidade do homem do campo e foi assim que surgiu uma metodologia pedagógica denominada como Educação do Campo.

O número de analfabetos no campo e a baixa escolaridade é muito superior ao estimado para todo o país⁹. Já é possível encontrar um enorme empenho para a formação profissional no ensino médio voltada para atividades profissionais urbanas, o mesmo não se dá quanto ao ensino fundamental e às atividades laborais do campo. Na verdade, ainda não se encontrou um ensino regular consistente no campo, quanto mais uma relação dessa educação com as características, interesses e condições de trabalho do homem do campo.

Na descrição inicial da LDB se fala também que é finalidade básica da educação, além da qualificação para o trabalho o exercício da cidadania. Esse exercício carece do aprimoramento dos conceitos de democracia e direitos, os povos originários da terra, indígenas, quilombolas e camponeses por falta de acesso à educação também desconhecem os seus direitos, a vivência e o conceito de democracia. O Brasil é ainda carente de uma reforma agrária que democratize o uso da terra e as relações no ambiente rural¹⁰, este ainda é um lugar com pouca presença e investimento do Estado, tornando-o um espaço de muita luta social e conflitos que desencadeiam enorme taxa de mortalidade e pouco espaço para a manifestação da cidadania e do desenvolvimento profissional propostos pela legislação relativa à ação pedagógica.

A RELAÇÃO DA PROPOSTA DO EJA E DO PROEJA COM O CASO RELATADO

As propostas apresentadas nos cadernos do EJA, uma coleção criada pelo Ministério da Educação através da atualmente extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, para a formação de professores que trabalhem com o ensino de jovens e adultos são de muito valor para este momento da investigação. O primeiro, dos cinco cadernos criados, aborda o perfil do público da EJA e ao apontar a estreita relação dos alunos jovens e adultos com o trabalho nos alerta que:

Nas regiões rurais, a participação no mundo do trabalho começa ainda mais cedo: cuidar da terra, das plantações ou da criação de animais; auxiliar nos serviços caseiros. Muitas vezes, acompanhando os pais e irmãos mais velhos, é comum encontrar um grande número de crianças e jovens já mergulhados no trabalho. Nessas regiões, os horários, os períodos de colheita, de chuva e de seca marcam a vida cotidiana das pessoas e isto, aliado às grandes distâncias, configura condição bastante precária para a escolarização. (SECAD, 2006, p. 19)

É o caso do estudante que protagoniza a história. E quanto mais cedo começam as exigências do mundo do trabalho, mais cedo temos que agir para evitar a evasão

9. A taxa de distorção idade-série na zona rural se manifesta elevada desde os anos iniciais do ensino fundamental, com cerca de 18,6% dos alunos com idade superior à adequada, nos anos finais essa taxa sobe para 37,7% e no ensino médio vai até 39% dos estudantes (INEP, 2019). Da população rural adulta (de 15 anos ou mais) 17,7% é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 5,2% (PNAD, 2017). No caso do Ensino Médio, entre os jovens de 15 a 17 anos, quando considerada a taxa de frequência líquida, pouco mais que a metade dos jovens nessa faixa etária (57,4%) está frequentando esse nível de ensino contra 70,6% da zona urbana (PNAD, 2017).

10. O território brasileiro tem como uma de suas questões políticas internas mais debatidas a temática da concentração fundiária, ou seja, a posse não democrática da maior parte das terras no espaço rural do país. Em razão da intensa concentração de renda, do estabelecimento de monoculturas voltadas para a exportação, além de uma série de fatores históricos, o campo brasileiro é altamente concentrado nas mãos de poucos proprietários [...] a maior parte dos estratos de área – 42,5% – encontra-se concentrada em 0,8% de imóveis. Disponível em < <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/concentracao-fundiaria-no-brasil.htm> > Acesso em 30 out. 2018

escolar destes alunos, por isto, “um dos objetivos específicos do PROEJA Formação Inicial e Continuada - Ensino Fundamental é a inclusão”! (SECAD, 2007, p. 34). Nesse caso, e mediante esta abordagem, se torna bastante atraente a modalidade PROEJA para o fundamental nas regiões rurais, onde a relação do aluno com o trabalho é muito mais precoce e onde são raras as escolas que ofertam o ensino médio. O documento base do PROEJA – Ensino Fundamental apresenta também como motivos recorrentes de evasão escolar a distância da escola; o transporte; o horário; o período de safra na zona rural; a dupla ou tripla jornada de trabalho; questões muito pertinentes para quem vive no campo (SECAD, 2007, p. 18).

Quando se fala da educação de jovens e adultos há uma grande preocupação com a permanência do aluno na escola. Boa parte destes alunos já abandonou a escola uma vez e pode voltar a fazê-lo, o que tornaria muito mais trágico o seu retorno. Como se pode lembrar, Francisco também deixou a escola, após algumas tentativas de permanência e afirma não pretender mais estudar.

A inadequação de horários, a falta de acolhimento por parte dos professores e da escola e também a falta de formação dos professores e gestores para lidar com os alunos trabalhadores e de faixa etária elevada são outras questões que ameaçam a permanência destes alunos nas salas de aula.

Através desta abordagem compreende-se que é preciso ter em mente que foi há bem pouco tempo que a maioria da população brasileira encontrou lugar nas instituições escolares, boa parte dos alunos não possuem pais que frequentaram uma escola ou que tenham uma sólida formação escolar, deste modo, a referência escolar é muito difusa. Muitos dos alunos da EJA e PROEJA desenvolveram uma experiência profissional sem o auxílio da escola, desenvolveram muitos saberes a partir de suas práticas sociais. Às vezes, desconsideramos os conhecimentos que esses alunos trazem para as aulas, somos levados

... a acreditar que a forma escolar de conhecer seja a única forma de conceber o conhecimento. Seu prestígio em nossa sociedade é enorme, mas ela não tem o monopólio do ensino. A escola não é o único espaço onde se aprende. Quando entramos na escola já sabíamos muito e depois que saímos continuamos a aprender. Grande parte da nossa população frequentou a escola durante pouco tempo e teve que aprender o que sabe fora dela (SECAD, 2006, p. 06).

A experiência com alunos que possuem uma vivência profissional em função de suas idades, ou pelo menos uma relação cotidiana com o trabalho deve indicar que estes alunos tem uma forma de produzir o conhecimento muito mais prática que teórica. Na escola tradicional “são mais considerados os conhecimentos relativos ao pensar, chamados de teóricos, do que os relativos ao fazer, chamados de práticos” (SECAD, 2006, p. 10).

Era notório o pouco aprendizado conquistado por Francisco ao longo de sua experiência escolar, ao mesmo tempo que era uma pessoa de vários saberes práticos:

sabia dirigir, sabia lidar com a lavoura, com a criação de animais, com o comércio, no entanto, estes conhecimentos não tornavam sua experiência estudantil mais produtiva. Na verdade, muitos alunos de menor vivência e idade tinham desempenho melhor que o dele na escola, talvez porque o processo de aprendizagem favorecesse a aprendizagem teórica, muito mais voltada para a memorização que para a reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de Educação do Campo surgiu da necessidade de um modelo de educação que respeite e valorize as vivências e particularidades dos moradores das áreas rurais. Na maioria dos casos o processo de escolarização do campo ignora as características do estudante campestre e reproduz modelos de escolarização urbanocêntricos, originários de populações urbanas.

A visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial. (SECAD, 2007, p. 13)

A proposta de escola de tempo integral que se pretende implantar na instituição rural que origina o relato base deste trabalho é um exemplo claro desta discrepância.

É muito comum ver um aluno que se destaca em uma escola do campo ser indicado para estudar em uma escola urbana por seus professores, pelo gestor da escola ou mesmo por seus pais, afastando-o de sua própria realidade e de conquistas educacionais que signifiquem um aprimoramento da postura cidadã e da capacidade profissional deste estudante em seu próprio habitat. Ou seja, os melhores alunos são sacados do ambiente rural.

É relevante observar que a proposta de profissionalização associada ao segundo segmento do ensino fundamental pode ser bem apropriada para as escolas do campo pelos motivos citados: a entrada precoce dos estudantes no mundo do trabalho, a maior presença de escolas de ensino fundamental que de ensino médio e o baixo nível de escolaridade encontrado nas áreas rurais. Esse reduzido nível de escolarização se

deve à falta de investimentos públicos nas escolas rurais¹¹, mas também à falta de significado das escolas tradicionais para a população do campo que não vê sentido na aprendizagem que está sendo proposta e no modelo e estrutura de escola que tem sido construído alheio às características dos alunos e inadequado para a qualificação profissional dos mesmos.

É importante, porém, não permitir que essa associação de programas públicos, do ensino profissionalizante com o ensino fundamental, reforce a ausência de escolarização no campo, impedindo que os níveis mais adiantados, como ensino médio e superior, sejam adequadamente estabelecidos nas regiões rurais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 5.840, de 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 da União. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em 25 out. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394 Brasília: 1996.

IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD. 2017. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 25/09/2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Taxa de Distorção Idade-Série - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação - 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 25/09/2019

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA-SETEC. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC, 2007. (Formação inicial continuada / Ensino Fundamental - Documento base)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE - SECAD. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Avaliação e Planejamento. Brasília, DF: MEC, 2006. (Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, Caderno Temático de nº 1 e 5)

11. Quanto aos recursos disponíveis, 28,5% dos estabelecimentos não possuem energia elétrica, apenas 5,2% dispõem de biblioteca e menos de 1% oferece laboratórios de ciências, informática e acesso à internet. (SECAD, 2007, p. 20, 21)

_____. Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania. Brasília, DF: MEC, 2007. (Coleção Cadernos Secad - Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas)

CHAMADA DE TRABALHOS

Período de envio de trabalhos: **15/07/2020** a **30/09/2020**

Envie seu trabalho para: ***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***. 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, seguidos de resumo e palavras-chave em língua estrangeira (inglês ou espanhol).

As notas de rodapé, sendo indispensáveis, devem ser colocadas no final de cada página.

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

- Pré-seleção dos artigos: **01/10** a **15/10/2020**
- Análise dos artigos pela comissão: **15/10** a **15/11/2020**
- Eventuais correções nos artigos, de acordo com as sugestões da comissão: **15/11** a **30/11/2020**
- Aprovação final dos artigos após ajustes e correções: **01/12** a **15/12/2020**
- Editoração: **16/12/2020** a **30/01/2021**
- Lançamento da revista: **fevereiro/2021**

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, relatos, 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 do Corpo 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 não se responsabiliza pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, que são de inteira responsabilidade do (s) autor(es).

A análise dos trabalhos é feita por pareceristas do Corpo Editorial ou por 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 outras finalidades ou a terceiros. As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, serão encaminhadas exclusivamente ao (s) autor (es).

O artigo deve conter em sua estrutura Título, Resumo e Palavras-chave (em Português e língua estrangeira), 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, pelo Corpo 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 ou 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

Ensino e aprendizagem
na educação de jovens e adultos



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**



Centro Paula Souza
Praça Coronel Fernando Prestes, 74
Bom Retiro - São Paulo - SP
01124-060