

VOLUME X



Frederico Celestino Barbosa

Educação: processo contínuo de desenvolvimento

10^a ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

10ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbosa, Frederico Celestino
B238E Educação: processo contínuo de desenvolvimento

/ Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2023

85 f.: il

DOI: 10.37423/2023.edcl707

ISBN: 978-65-5367-308-3

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. ensino 2. pesquisa 3. extensão I. Barbosa, Frederico Celestino II. Título

CDU: 370

<https://doi.org/10.37423/2023.edcl707>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

MSc Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Wesley Pacheco Calixto

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Frederico Celestino Barbosa

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc. Plínio Ferreira Pires

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

MSc Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Gabriela Cristina Borborema Bozzo

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

MSc Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

Editora Conhecimento Livre

Piracanjuba-GO

2023

CAPÍTULO 1	5
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	
Flávia Regina Schimanski dos Santos Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma DOI 10.37423/230407518	
CAPÍTULO 2	18
SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Robson de Cássio Santos Dourado Ivonete da Silva Pires Alves Antonio Amorim DOI 10.37423/230407584	
CAPÍTULO 3	33
MONITORIA: UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA EM MATERNO INFANTIL	
Josiane Bressiani DOI 10.37423/230407595	
CAPÍTULO 4	39
A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	
Wellynton Rodrigues da Silva Luciana Maria Giovanni Fátima Pereira DOI 10.37423/230407599	
CAPÍTULO 5	53
SABÃO ARTESANAL NO ESPAÇO ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL	
MARÍLIA DE OLIVEIRA LOPES DOI 10.37423/230407614	
CAPÍTULO 6	77
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO	
Luiz Alberto Oliveira Lima Roque Francisco José Barbosa DOI 10.37423/230407646	

Capítulo 1



10.37423/230407518

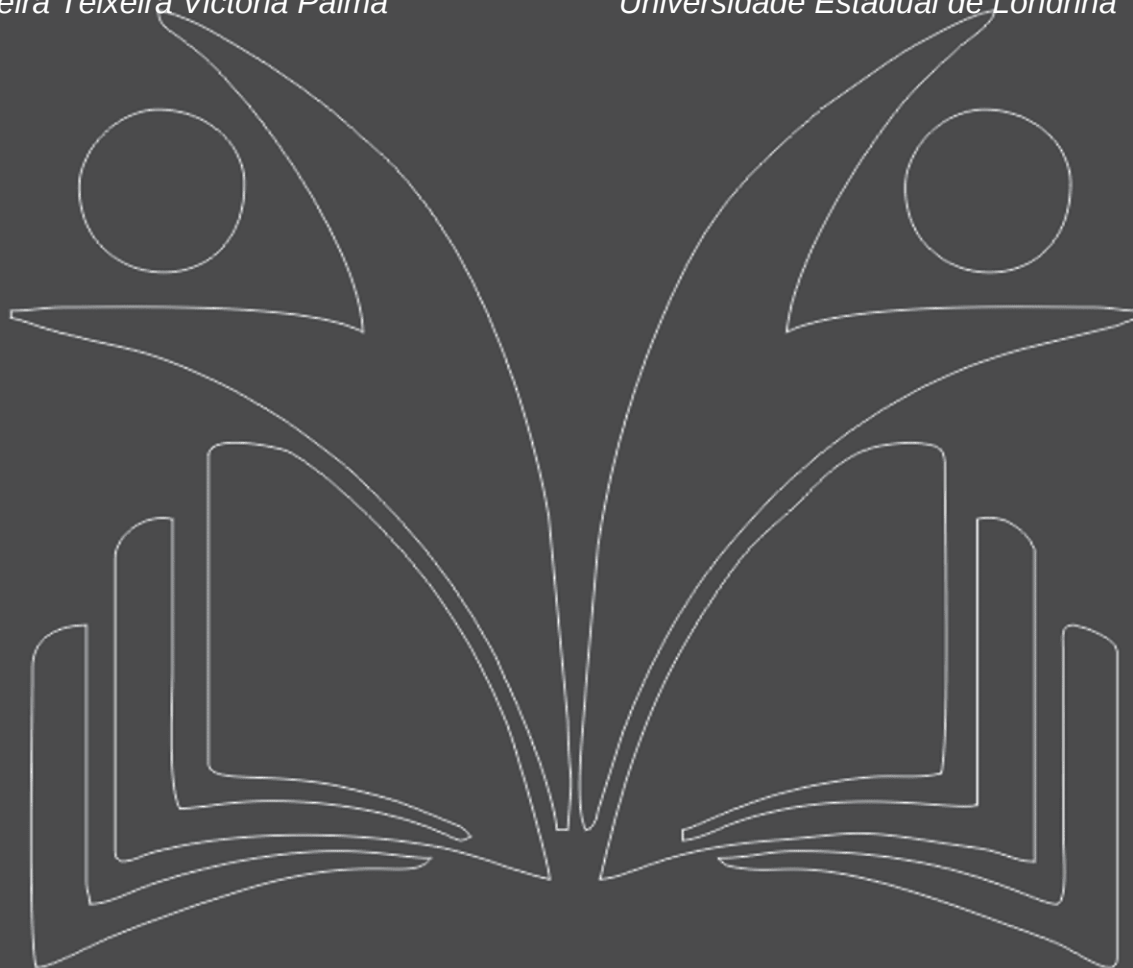
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Flávia Regina Schimanski dos Santos

Universidade Estadual de Londrina

Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma

Universidade Estadual de Londrina



INTRODUÇÃO

Sabemos que a graduação constitui um dos diversos momentos no processo de construção de um futuro profissional, pois, trata-se de uma fase em que o sujeito terá uma base teórico/prática que se constituirá como suporte para a profissão que seguirá. Nessa construção, todas as experiências anteriores, durante e após esse período fazem parte desse processo, sendo assim, ao ingressar na universidade, o estudante partirá de todo conhecimento que adquiriu durante os anos da educação básica e construirá novos saberes a partir das vivências durante e após o curso. Nesse estudo trataremos especificamente da formação de professores em Educação Física.

A maneira como o futuro docente trata a formação inicial, refletirá no profissional que se tornará, porque um professor que atenda às necessidades educacionais é oriundo do aproveitamento com responsabilidade e dedicação, da sua formação inicial. Tal aproveitamento, que diz respeito às oportunidades ofertadas pelo curso de formação, favorecerá intervenções docentes significativas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem porque possuirá em sua identidade profissional docente a consciência do seu papel como educador.

Vale ressaltar que a construção da identidade profissional docente é constituída por vários elementos e fatores, que vão desde as experiências anteriores da graduação, a formação inicial, que envolve as atividades curriculares obrigatórias e opcionais do curso, o envolvimento do professor em formação, a formação continuada que está relacionada a tudo que o professor realiza após a graduação bem como suas experiências e sua prática docente. Portanto, consideramos que a identidade profissional docente é construída de forma contínua, sendo então, inacabada o que solicita ao professor que se mobilize e estude até o fim da sua carreira docente.

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A formação de professores promove ao futuro professor uma série de novos conhecimentos, habilidades, transformações, abstrações e reflexões. É um período que implica na construção da identidade profissional docente, em que o professor em formação passa a se identificar com a profissão. Cumpre-nos elucidar que entendemos por identidade profissional docente, a forma como o professor se vê e o que o caracteriza enquanto um profissional da docência.

É a maneira de ser e estar na profissão, é como o professor se vê e vê os outros. É o que o professor faz no exercício da docência, a forma que faz e quando e para que faz. Essa identidade não é algo

inato, mas, se desenvolve ao longo da vida profissional, evolui, transforma-se e se ressignifica ao longo da trajetória docente, com influências de novos estudos, da escola, de contextos sociais e políticos. Por isso em sua construção estão envolvidas todas as experiências que o professor já viveu em sua trajetória de vida.

Nesse movimento, cada professor construirá a sua identidade baseando-se no processo de formação, características pessoais, nas suas influências, em tudo aquilo que já viveu antes, durante e após a graduação. Por todo processo do magistério, seja nas aulas, no cotidiano da escola, nos cursos, palestras e até nas vivências pessoais. Todas as experiências são válidas, porque constituem aquilo que o sujeito é e se identifica como profissional e a forma como vê o mundo.

Logo na formação inicial, o professor em formação começa a se identificar como docente, o seu “eu” profissional começa a ficar evidente e visível a medida em que ocorre a construção da sua identidade profissional docente. Todas as atividades propostas pelo currículo do Curso, colaboram para que haja esse processo de construção e cabe ao estudante de graduação envolver-se nesse momento, para que a sua constituição de ser professor tenha qualidade. Conforme Iza et. al. (2014):

A constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente. (IZA ET. AL, 2014, p. 277).

Nessa perspectiva, o profissional é constituído por valores, saberes e normas que são adquiridos construídos e reconstruídos durante seu processo de formação, que como já mencionamos, é contínuo. Esses aspectos se materializam e se fortalecem ao longo do tempo e criam a identidade do professor, que é caracterizada pela maneira que o sujeito vive, pensa e age a sua profissão, partir das suas concepções de mundo, de homem, avaliação, componente curricular, ensino e aprendizagem, entre outros.

O que identifica o professor é o ensino, portanto, o seu papel é ensinar e, para tal, faz-se necessário que tenha um conjunto de conhecimentos, esses conhecimentos são de natureza pedagógica e específico. Desta forma, a maneira como o docente intervém, age e pensa a educação e o jeito que ensina, depende daquilo que ele é como pessoa, que fica evidenciado por meio da sua identidade profissional docente. Torna-se professor a cada aula ministrada, a cada experiência que possibilite uma construção de saberes e reflexões sobre a sua prática docente. É um processo mutável, constante e flexível.

Assim, a identidade é construída continuamente, portanto, o professor está em constantes transformações, por isso, é importante que diariamente reflita a sua prática docente, visando melhorias e qualidade no seu ensino, porque o modo como age e é, interfere diretamente na sua ação docente, que deve ser pensada de modo a favorecer a aprendizagem dos estudantes.

A identidade docente está relacionada com seu tempo histórico, com o modelo de sociedade, com as expectativas depositadas nessa profissão e principalmente com as necessidades sociais, como consideram Iza et. al. (2014), que a identidade é entendida como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Sendo assim, entendemos que a identidade profissional docente é construída de acordo com a representação social que a profissão possui.

Dado essa representação social bem como a função do professor mediante a uma sociedade inquieta e com constantes transformações, o profissional da docência necessita acompanhar essas mudanças. À vista disso, conforme já sinalizamos, o docente deve estar em uma formação contínua. Consideramos então, o conceito de desenvolvimento profissional, em que concebemos o professor como profissional do ensino. O objetivo do desenvolvimento profissional é melhorar a qualidade das ações pedagógicas dos professores, para isso, os professores devem aproveitar as oportunidades de aprendizagem e se ver como profissionais.

Segundo Day (2001, p.16), “A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira [...]”. Significa dizer, que uma das principais características que devem integrar a identidade do profissional da docência, diz respeito à contínua busca por novos conhecimentos e avanços pessoais e profissionais para que possa estar atendo às transformações sociais e, então, poder agir nessa realidade. O fato da sua formação ser contínua, representa não somente a busca por atualização e novos conhecimentos, mas, analisar a sua prática docente e as experiências na escola para ressignificar suas ações. A continuidade da aprendizagem acontece no seu local de trabalho também, no contexto escolar e nas suas aulas, pois, no processo de desenvolvimento profissional o professor pode compreender sua prática docente.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A formação específica para ser professor, acontece desde a entrada do sujeito na graduação em um curso de licenciatura, até o último momento em que atua na docência, sendo consideradas todas as vivências anteriores e, uma vez iniciada, essa formação é contínua. Esse processo definirá a identidade

docente, estabelecendo como será sua ação docente ao longo de toda a trajetória do magistério e, se aproveitadas com responsabilidade, dedicação e comprometimento, as duas etapas darão conta de promover uma educação de qualidade, pois, não há melhorias na educação sem uma formação docente capaz de visar um ensino significativo.

Trata-se de um processo contínuo, em que o professor deve possuir a característica de nunca parar de estudar para aprofundar e atualizar sobre sua visão de mundo, sociedade, questões educacionais, seus conteúdos específicos, entre outros, visto que vivemos em uma sociedade em constante transformação e, o professor, como educador, deve acompanhar essas mudanças, porque é um dos principais agentes transformadores da sociedade.

Diéguez citado por Garcia (1999), considera a formação de professores como um momento profissionalizante para o ensino, ou seja, transmite para o professor em formação os conteúdos específicos e os conhecimentos sobre a docência, para que quando estiver atuando, o docente seja capaz de ensinar. Consideramos que haja ensino, deve haver uma práxis. A práxis não é a junção da teoria e da prática, mas, uma ação reflexiva em que estas estabelecem relações. Freire (1981), explica:

É preciso, contudo, salientarmos que a práxis, através da qual a consciência se transforma, não é pura ação, mas ação e reflexão. Daí a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática. (FREIRE, 1981, p. 109).

A práxis faz com que o professor não torne a aula um momento de aplicação da teoria que aprendeu, mas que consiga agir com uma unidade teórico/prática, em que construa conhecimentos enquanto ministra a aula. Desse modo, certamente fará a diferença na sua forma de pensar sobre a educação e escola, pensar e refletir a sua ação docente.

Com a práxis, o professor é capaz de ensinar não só os conteúdos da sua área, mas contribuir na formação do sujeito em sua totalidade, para que seja capaz de refletir, questionar e transformar o mundo que o rodeia, além de favorecer seus estudantes a terem atitudes autônomas, que saibam viver em sociedade, para isso, devemos entender que a ação do docente vai além de transmitir o saber científico específico que construir na graduação, mas contribuir para a formação e emancipação humana.

Nos cursos de formação de professores deve favorecer ao professor em formação, conhecimentos sobre currículo e desenvolvimento curricular, pois o ensino depende desse documento, que determina a identidade da escola e contém aspectos como visão de homem, mundo, avaliação, projetos e

disciplinas e orientará o andamento da escola. O professor deve compreender que tem o papel de participar dos processos de estruturação do currículo e que o currículo possui um fim educativo: intervir no projeto de educar.

O desenvolvimento do currículo é entendido como um processo interpessoal, que junta diversos atores com diferentes pontos de vista sobre ensino e aprendizagem e com poderes de decisão curricular. O corpo docente se reúne decide sobre as intenções educativas. Quando o curso de formação inicial favorece que o futuro professor compreenda as questões relacionadas a currículo, favorece que o professor seja participativo e comprometido com o ensino.

A formação de professores constitui-se em dois principais momentos: formação inicial e formação continuada. Ambas contribuem na formação do professor bem como na sua construção da identidade profissional.

Ao entrar no curso de graduação, o sujeito estuda uma base teórico/prática, a qual possibilita suporte científico ao início da sua vida profissional. Neste momento, acontecem quebras de paradigmas, alterações de conceito, construção e ampliação de saberes, reflexões, ressignificações, abstrações e busca por uma formação completa que favoreça sua atuação profissional. Essa fase trata-se da formação inicial.

Renshaw (1976), citado por Reis (2002), considera que cabe a universidade a promoção de um estudo acadêmico que dê condições ao estudante de refletir e criar criativamente. Dessa maneira, essa fase deve possibilitar crescimento, tanto no aspecto profissional como no pessoal, porque a universidade garante uma gama de novas visões não só na área específica que oferta, mas também em diversas formas de compreender o mundo. As instituições de ensino superior têm grande responsabilidade para a formação de qualidade.

Ainda que haja essa responsabilidade da universidade com a formação, o professor em formação deve envolver-se nesse processo de forma ativa, a partir das suas inquietações buscando saberes para além da sala de aula, seja pela participação de projetos especiais, grupos de estudos, entre outras possibilidades ofertadas.

Ghedin, Almeida e Leite (2008), apontam que é preciso que a formação de professores promova, ao professor em formação, tratar das diversas dimensões da formação dos alunos, além da dimensão cognitiva, a dimensão afetiva, estética, ética e valores. O professor deve ter clareza que o seu papel

não é apenas ensinar os conteúdos científicos, mas, participar da formação do sujeito considerando que este pensa, tem emoções, vontades, necessidades e que está em constantes transformações.

O segundo momento da formação de professores, é a formação continuada que envolve todas as atividades que sejam vinculadas com a educação, todo processo de construção de saberes que o professor enfrenta após a graduação, que deve continuar até o fim da sua carreira profissional. Apenas a graduação não supre todas as necessidades da profissão, por essa razão, essa etapa é indispensável para uma atuação com qualidade que possa alcançar os objetivos da educação. O professor deve pensar esse momento, como possibilidade de se atualizar tanto na sua área, como no seu modo de agir e pensar a docência, dessa forma, ressignificando a sua prática docente.

A formação continuada é um processo de construção permanente, que proporciona ao professor uma reflexão sobre sua ação e sobre suas experiências profissionais, sendo capaz de possibilitar que o professor analise a sua prática docente, além de contribuir para o desenvolvimento de novas ações pedagógicas que melhorem a sua intervenção. Na resolução CNE/CP 02/2015, Art. 3º, § 5º em seu inciso X, a formação continuada aparece como um componente essencial da profissionalização:

a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; (BRASIL, 2015).

Desse modo, o profissional da docência não deve encará-la como um complemento à sua formação, ou simplesmente para avanço na carreira docente, mas como um componente da sua profissão, em que tem a oportunidade de estabelecer relações com os saberes que aprende e a sua experiência docente, refletindo sobre sua ação e integrando o cotidiano da escola como um elemento a ser estudado.

Moya citado por Costa (2012), afirma que essa formação poderá favorecer o professor a diversas transformações e proporcionará uma revisão significativa das suas atitudes e seus procedimentos para ensinar. Com isso, entendemos que o professor quando formado, deve perceber esta fase como uma contínua contribuição para o seu avanço enquanto agente social.

O avanço do professor também se dá no seu dia a dia, pois, se perceber a aula como um laboratório e estar atento e receptivo, terá um local de contínuo crescimento e novas aprendizagens. Desta forma, é necessário que a formação favoreça ao professor a compreender que é possível que ele aprenda enquanto ministra a aula e que, torna-se professor a cada aula, num processo contínuo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se deu por meio de um estudo de campo, em uma abordagem qualitativa, que de acordo com Richardson (2008, p.90) “pode ser caracterizada como uma tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”. Por isso, trata-se de uma forma mais flexível que permite ao pesquisador um maior aproveitamento e aprofundamento do que se pretende estudar.

Realizamos a pesquisa com estudantes que estavam matriculados na 4ª série do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, pois, como estavam no último ano do curso, podem analisar criticamente todas as atividades curriculares e opcionais que envolvem o período de formação inicial. Por essa razão, puderam contribuir para alcançarmos o objetivo do estudo, o qual buscou identificar como o estudante do curso de graduação em Educação Física – Licenciatura reconhece a contribuição do desenvolvimento curricular na construção da identidade profissional docente.

Foram convidados todos os estudantes matriculados na 4ª série, um total de 21 estudantes, mas alguns não quiseram colaborar com a pesquisa. Foram entrevistados 17 estudantes. Os entrevistados foram mencionados como EM (Estudante Matutino) e EN (Estudante Noturno) e o número que representa a ordem das entrevistas.

Como instrumento, utilizamos uma entrevista semiestruturada com um roteiro com perguntas pré-formuladas nas seguintes categorias: a) Identidade Profissional Docente, b) Formação Inicial e c) Atividades Curriculares Opcionais que contribuem para a construção da identidade profissional docente. Um roteiro pré-formulado oportuniza ao entrevistador um roteiro com questões básicas e que podem ser reformuladas ao longo da entrevista, caso o entrevistador sinta necessidade de explorar ainda mais as respostas dos entrevistados.

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados por meio da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009), que representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que se organizam nestas etapas: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na primeira fase, o objetivo é tornar as ideias operacionais e sistematizá-las, formando um esquema do desenvolvimento dos próximos passos. Esse esquema apesar de ser flexível, deve ser preciso. A segunda etapa é denominada exploração do material, nesse momento ocorreu a aplicação sistemática

das decisões tomadas. É uma parte longa da análise, em que dados foram codificados e categorizados. A codificação é uma transformação dos dados que permite obter uma representação do conteúdo. Na categorização, os elementos foram classificados e agrupados de acordo com as características em comum. Por fim, na terceira etapa, deu-se tratamento dos resultados, em que houve a inferência e a interpretação dos dados. Os resultados nessa fase, foram tratados de modo a serem significativos e válidos.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados obtidos na pesquisa, por meio das respostas dos estudantes, foi organizada de acordo com as categorias elaboradas anteriormente. No roteiro das entrevistas, dividimos em três categorias: a) Identidade Profissional Docente; b) Formação Inicial e c) Atividades Curriculares opcionais que contribuem na construção da Identidade Profissional Docente.

Na primeira categoria, pudemos compreender melhor o que os estudantes concebem sobre identidade profissional docente, por meio de três perguntas: 1) O que você entende por Identidade Profissional Docente?; 2) Você reconhece que o docente possui uma Identidade Profissional? Justifique e 3) Qual é a característica da Identidade Profissional do Professor?

Nessa categoria, encontramos nove estudantes que nas respostas se aproximaram adequadamente do nosso entendimento sobre o tema a partir do auxílio das pesquisas realizadas junto a literatura para este estudo. Alguns estudantes apontaram que a identidade profissional docente é o que caracteriza o professor:

É o que caracteriza o professor, são as ações que ele tem, o modo de pensar também. (EM3)

Pra mim identidade profissional docente está relacionado com as características que o individuo vai utilizar na sua atuação profissional, na maneira dele ensinar [...] (EN6)

Acho que a identidade docente é a característica que cada profissional tem, sabe características particulares, jeito de ser, de lidar com as coisas, de conviver, acho que isso é uma identidade profissional. (EM5)

Identidade Docente eu entendo como o professor se vê enquanto professor, desde os saberes que ele precisa para ensinar envolvendo a questão de ética, de moral e outras coisas e a postura que ele vai adquirindo ao longo da experiência dele como professor, eu entendo assim. (EM7)

A identidade profissional docente é o que caracteriza o professor e suas ações dependerão da mesma, assim como sua forma de pensar. Ao longo do tempo, com suas experiências, essas características podem evoluir e se resinificar. Entendemos como característica da identidade profissional docente a maneira que o sujeito vive, pensa e age a sua profissão. O papel do professor é ensinar e para isso tem que ter um conjunto de conhecimentos. É a maneira de ser e estar na profissão. O que ele faz, a forma como faz, quando faz e para quê faz.

Oito entrevistados possuem pouca clareza do que é identidade profissional docente e as respostas nem ao menos se aproximaram do que consideramos que seja adequado em relação aos estudos da literatura sobre o tema. Porém, todos os dezessete estudantes reconhecem que o professor possui uma identidade.

A segunda categoria é formação inicial e para tratarmos da sua relação e influência na construção da identidade profissional docente, elaboramos cinco perguntas: 4) Qual a importância da formação inicial na construção da identidade profissional docente?; 5) O que destacaria até o momento do curso que está fazendo, o que mais influi ou influenciou na construção da identidade profissional docente?; 6) Qual a importância das disciplinas do curso na construção da identidade profissional docente?; 7) Qual a importância do Estágio Curricular Obrigatório na construção da identidade profissional docente? E 8) Qual a importância do envolvimento pessoal no curso na construção da identidade profissional docente?

Todos os entrevistados consideram que a formação inicial é importante para a construção da identidade profissional docente. Em relação ao que mais influenciou na construção da identidade profissional docente durante o curso, onze entrevistados apontaram que foram as disciplinas que mais influenciaram. Dessas respostas, dez indicaram as disciplinas do Curso. Os entrevistados destacaram as disciplinas Intervenção Docente e Formação Profissional e Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Física I e II. Apenas um entrevistado apontou as disciplinas de dimensões culturais como as que mais influenciaram na construção da identidade profissional docente. Todos os entrevistados consideram que as disciplinas são muito importantes na construção da identidade do professor e que o envolvimento profissional no curso é de extrema importância para construir uma identidade docente adequada.

O estágio obrigatório aparece como o segundo ponto do curso que mais influenciou na construção da identidade profissional, sendo citado por quatro entrevistados. Este é uma atividade do currículo de formação, que favorece a oportunidade de experimentar na escola um processo de aprendizado com

ações, abstrações e reflexões e que possibilita ao estudante um contato mais próximo com a realidade que enfrentará em sua futura profissão. Dois dos entrevistados afirmaram que o que mais influenciou foi a postura dos outros profissionais que tiveram contato durante o curso, pelo estágio, por programas de extensão, entre outros.

A terceira categoria trata das atividades curriculares opcionais que contribuem para a construção da identidade profissional docente. Tais atividades são todas as possibilidades ofertadas aos estudantes ao longo da graduação que vão além da sala de aula. Tratam-se de projetos especiais, projetos de grupos de estudos, programas, entre outros.

Nessa categoria elencamos as seguintes perguntas: 9) Você participou de projetos especiais durante os quatro anos? Quais foram? 10) Qual a importância da participação do estudante em projetos especiais durante o curso na Identidade Profissional Docente?; 11) Qual a importância da participação do estudante em projetos de grupos de estudos durante o curso na construção da identidade profissional docente? E 12) Quais outras atividades ou situações que ainda não vivenciou no currículo, mas que, no seu entendimento, poderão favorecer na construção da identidade Profissional Docente?

Embora na segunda categoria os estudantes não tenham citado nenhuma das atividades curriculares opcionais como influência na construção da identidade profissional, nesta categoria apontaram que essas atividades são importantes. De todos os entrevistados, quinze participaram de projetos especiais durante a graduação e apenas dois não participaram. Entre os projetos especiais mais citados estão o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, Iniciação Científica, Projeto de Natação e Projeto de extensão na cidade de Ibiporã. Todos os entrevistados consideram os projetos especiais importantes para a construção da identidade profissional docente e como possibilidade de novos conhecimentos.

Em relação a participação de grupos de estudos, somente um entrevistado afirmou que a questão da identidade profissional docente não é importante. A maioria considerou importante nessa construção, sobretudo pelo aprofundamento dos conhecimentos específicos, pelas trocas de experiências e pelo fato do estudante poder participar do grupo de seu interesse. Os projetos de grupos de estudos citados pelos entrevistados foram: Grupo de estudos e pesquisas em Educação Física - GEPEF; Motricidade Humana, Gênero, Esporte e Cultura; PI-BID e Jogos. Apenas um dos estudantes não participou de nenhum grupo de estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a formação de profissionais da docência como um processo longo e contínuo, devido à complexidade e relevância da profissão, qual exige um conjunto de saberes que dão suporte à sua ação docente e, que devem avançar e se ressignificar a medida em que as transformações sociais acontecem. Todas as experiências que esse sujeito vivenciou durante sua vida, fazem parte e contribuem para a construção da sua identidade profissional docente, seja antes, durante ou após a formação inicial (graduação).

O objetivo geral desse estudo buscou identificar como o estudante do curso de graduação em Licenciatura em Educação Física reconhece a contribuição do desenvolvimento curricular na construção da identidade profissional docente. Pudemos identificar nas respostas dos estudantes que nove se apropriaram desse conhecimento, sobre o que é identidade profissional docente, pois, demonstraram respostas adequadas de acordo com nosso estudo junto a autores que estudam essa temática e, oito desses estudantes possuem pouca clareza sobre o tema, mas estão em processo de construção e como mencionamos, o professor deve estar em constante busca por conhecimentos.

Em relação ao desenvolvimento curricular, a maioria dos estudantes consideram que todas as atividades contribuem na construção da identidade profissional docente, mas que, essa influência é pequena em relação às disciplinas do curso. Dessa forma, entendemos que os estudantes não reconhecem o desenvolvimento curricular em sua completude, uma vez que afirmam que as disciplinas são o que mais influi na construção da identidade profissional docente, no entanto, nossos estudos demonstram que todas as atividades do currículo devem influenciar na construção do ser professor. Destacamos que todos os estudantes participantes da pesquisa estão em processo dessa compreensão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

COSTA, Amanda Luiza Aceituno. Construindo saberes a partir do exercício da docência: O processo de aprendizagem do professor iniciante de Educação Física 2012. 99 folhas. – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

DAY, Christopher. Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Ed, 1999.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IZA, D. F. V. et al (orgs). A Identidade Docente: as várias faces da constituição do ser professor. Revista eletrônica de educação.v.8,n.2,p.273292,2014.Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978/339>>. Acesso em 19 de nov. 2020.

REIS, Marize Cisneiros da Costa. A identidade acadêmico-científica da Educação Física: Uma investigação. Campinas: UNICAMP, 2002. 301 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2008.

Capítulo 2



10.37423/230407584

SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Robson de Cássio Santos Dourado

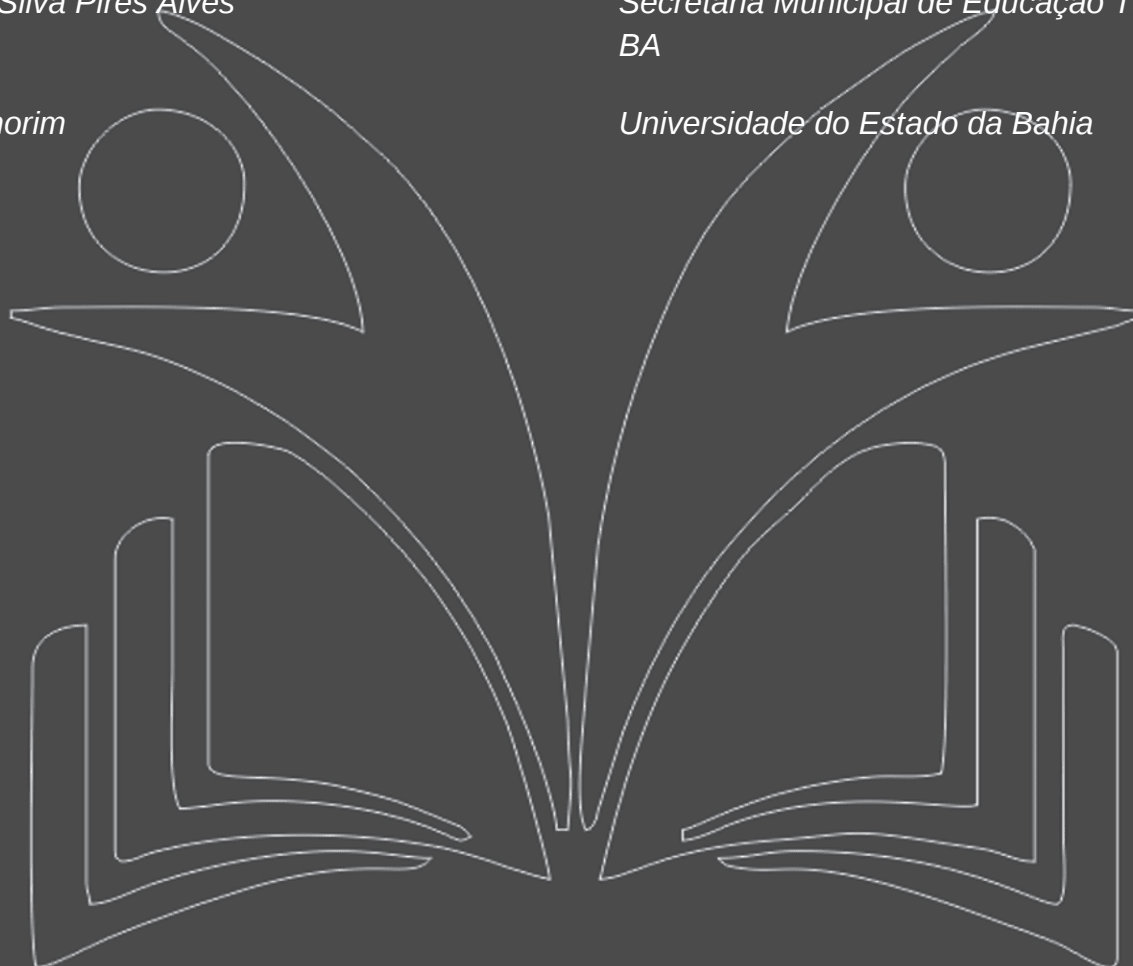
Universidade do Estado da Bahia

Ivonete da Silva Pires Alves

Secretaria Municipal de Educação Tanhaçu-BA

Antonio Amorim

Universidade do Estado da Bahia



1.INTRODUÇÃO

O presente estudo trata sobre as concepções de professores sobre a EJA. Foi desenvolvido a partir da indagação: qual a concepção dos professores do Centro Educacional Suçuarana sobre a Educação de Jovens e Adultos? Assim, este artigo versa investigar a compreensão que os professores têm sobre a Educação de Jovens e Adultos. Esse trabalho é sustentado pela abordagem qualitativa, quanto aos procedimentos técnicos, essa é uma pesquisa de campo, utilizando a entrevista semiestrutura para coleta de informações. Foram seis os sujeitos da pesquisa (professores) pertencentes ao Centro Educacional de Suçuarana, situado no Município de Tanhaçu-Bahia. As reflexões teóricas desse estudo são baseadas principalmente em Paiva (2001; 2007), Oliveira (2007) e Arroyo (2007). O estudo evidenciou que os professores trazem consigo a noção crítica relativo à importância da EJA, expondo sua vinculação para a cidadania, mundo do trabalho e processo de escolarização. Para além, expõem as características que devem levar em consideração para potencializar o ensino e aprendizagem na modalidade, além de reconhecer principalmente na evasão um aspecto que dificulta a aquisição de processos cognitivos na modalidade. Ademais, os colaboradores reconhecem que o currículo desenvolvido na EJA ainda não contempla o aspecto formativo do estudante jovem e adulto.

A Educação de Jovens e Adultos tem sido objeto de incansáveis discussões, quer seja pelo seu caráter inerente a cidadania, quer pelo desmonte que sofre na contemporaneidade, ou pela resistência que demonstra, apesar de ser intitulada como frágil. Desse modo, a EJA é entendida como um mecanismo educativo que oportuniza o processo de escolarização formal aos sujeitos jovens, adultos e idosos, que por demandas sociais, políticas e históricas tiveram seu direito a educação negado em um ou vários momentos de sua vida. No que refere-se ao Brasil, a Educação de Jovens e Adultos sempre foi considerada como uma modalidade educativa tida como opção para os marginalizados, de caráter meramente assistencialista.

No entanto, essa situação tem tido um processo de reversão nas últimas décadas em todo o mundo, quer seja pelo amparo de legislações, e pela necessidade de conceber uma educação de qualidade para aqueles que atuam ou irão atuar no mundo do trabalho. Porém, é necessário pontuar que galgar tal conquista não significa dizer que a EJA encontra-se em uma posição privilegiada em relação a outras modalidades educativas, muito ainda precisa ser conquistado. Convém salientar que a EJA que temos na atualidade tem suas raízes na educação popular, e é fruto sobretudo de lutas dos movimentos sociais, ações governamentais específicas para garantir assim o direito a educação de qualidade e aos

processos inclusivos que é ofertado por meio desse mecanismo. Para além, o professor inscrito na modalidade educacional precisa ter o entendimento que a EJA é uma modalidade com especificidades pedagógicas múltiplas, devendo desconstruir conceitos, e construir caminhos para o entendimento e execução de pedagogias inclusivas no âmbito da modalidade.

Assim, buscando maior entendimento sobre a EJA na escola noturna, esse estudo parte da seguinte indagação: qual a concepção dos professores do Centro Educacional Suçuarana sobre a Educação de Jovens e Adultos? Mediante esse aspecto, o estudo se desenvolveu a partir do seguinte objetivo norteador: investigar as concepções que os professores têm sobre a Educação de Jovens e Adultos no Centro Educacional de Suçuarana.

O estudo está organizado por esta introdução em que é evidenciado o problema e o objetivo da pesquisa. Na sequência, oportuniza-se uma reflexão teórica sobre a EJA. Em seguida, o tópico do percurso metodológico esclarece os aspectos utilizados para desenvolvimento da pesquisa, além de apresentar os sujeitos que deram corpo a este estudo. Logo após, apresentamos as concepções expressas pelos professores relativo a EJA no Centro Educacional de Suçuarana- Tanhaçu -Bahia. Por fim, redimensionamos às considerações e encaminhamentos que obtivemos do processo de investigação com os professores.

2. ENTENDENDO MAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Na atualidade, observa-se que as esferas federais, estaduais e municipais procuram garantir o atendimento aos jovens, adultos e idosos, que por algum fator não tiveram acesso ao processo de escolarização, na tentativa de garantir o atendimento às especificidades educacionais. Porém, as críticas construtivas atuais relativas à modalidade educacional são diversas e permeiam no campo do atendimento, permanência, recursos didáticos, faltando ao poder público garantir a assistência como é previsto na constituição (MARTINS, et al., 2008).

De acordo com os pensamentos disseminados por Oliveira (1999), o tempo geracional dos sujeitos que estão matriculados na EJA é muito diversificado, percorrendo desde os 15 até mais de 100 anos de idade. O fenômeno de adolescentes ocupando a modalidade deve-se pela garantia da Resolução nº 3/2010, em que versa pelo atendimento de indivíduos dos 15 aos 17 anos de idade, garantindo a utilização de instrumentos específicos para considerar suas potencialidades, necessidades, cultura e mundo do trabalho em que estão imersos (BRASIL, 2010). Porém, é importante destacar que garantir o atendimento não significa promover a permanência desses no contexto da escola, pois o processo

cíclico de expulsão das séries regulares para a EJA acaba por ocasionar, ou potencializar demandas específicas, como o maior índice de evasão, reprovação, dentre outras peculiaridades que necessitam ser pensadas para garantir uma educação de qualidade e fugir do clichê de recuperar a idade perdida.

Para Lopes (2005), outra condição que deve ser levada em conta no contexto educacional é a condição de trabalho, subemprego e desemprego. Neste sentido,

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas. (OLIVEIRA, 1999, p. 03)

O reconhecimento do aluno também perpassa pelo lugar que ocupa enquanto sujeito no mundo do trabalho. No sentido de provocar maiores reflexões, Lopes (2005) acrescenta que o jovem e adulto convive diariamente com seu desprestígio do mercado capitalista. É importante destacar que a educação enquanto mecanismo construtor de possibilidades sociais eleja práticas pautadas na condição do trabalhador e coopere para inserção ou aprimoramento dos sujeitos no mundo do trabalho, de forma crítica-construtiva, fazendo os sujeitos refletirem sobre o sistema capitalista e as realidades históricas, culturais e sociais produzidas, além de fazer o aluno enxergar-se dentro desse sistema, buscando possibilidades de mudanças, inclusive crítica.

É importante assinalar que o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos é encarado como sendo um campo de lutas e de embates pelo atendimento às especificidades educacionais. Sobre esse aspecto

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com aqueles que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura com bens sociais, na escola ou fora dela e tenha sido à força do trabalho empregado na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p.5)

É importante destacar que os Jovens e Adultos têm histórias coletivas implicadas na negação de direitos, e estão envoltos pela marginalização e exclusão social. Nesse intuito, a EJA poderá versar pela afirmação dos direitos sociais que foram historicamente negados. Arroyo (2007) disserta que é urgente a quitação dessa dívida, sendo obrigação do meio social amparado pelo Estado modificar as realidades dos sujeitos inseridos na modalidade educacional. Para além, Paiva (2007) acresce que é imprescindível o rompimento da imagem de que a EJA é a recomposição do tempo perdido. O desafio

para a atualidade é conseguir a conjugação de uma educação científico-tecnológica que fomente para a cidadania.

No sentido de suscitar maiores discussões relativas ao atendimento dos jovens e adultos e da responsabilidade social da educação:

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de ser mais (FREIRE). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral (GADOTTI, 2010, p.09).

Ao pensar que a Educação de Jovens e Adultos é destinada a dar conta de um público diverso que emergiu majoritariamente de camadas populares, há de se pensar nas especificidades da EJA e a sua consequente valorização e atendimento.

Para Oliveira (2001), ao lidar com o público jovem e adultos, é essencial saber que esses não são qualquer sujeito. São indivíduos, jovens, adultos e idosos que emergem outras pedagogias, pois são oriundos de características socioculturais desfavorecidas, têm pouco ou nenhum letramento, sobretudo, enxergam na escola projetos comuns de vida. Ainda, complementa que os jovens e adultos trazem suas vivências dos espaços sociais e trabalho, sendo assim por meio desse trânsito de informações que é possível ampliar a concepção de mundo vislumbrando interações didáticas.

As demandas que chamam mais atenção no âmbito da modalidade giram em torno da carência de integração entre teoria e prática; fragmentação do saber no momento da difusão do conhecimento; descontextualização do conhecimento frente aos anseios do público alvo. Além disso, percebe-se a necessidade (de formalização, adequação ou transformação) de práticas escolares que respeitem as características de flexibilidade e diversidade cultural dentro da EJA. Diante desse aspecto, e na intenção de provocar maiores potencialidades reflexivas, é importante destacar que

Currículos, programas, métodos de ensino, foram originalmente pensados para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular [...]. Altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre a escola e os alunos que dela se servem (OLIVEIRA, 1999, p. 5)

É preciso pontuar que os grupos sociais e sua bagagem cultural, muitas vezes obtida na informalidade, nem sempre são transversalizados para o contexto da sala de aula, e a valorização das especificidades educacionais sustenta relação professor e aluno, e consequentemente a aprendizagem. Para que os alunos se sintam confortáveis, e consigam almejar as capacidades cognitivas e outras, é indispensável considerar três aspectos: a condição de membros de grupos sociais diversos, a condição de não-criança, e por fim, a condição de exclusão escolar.

No intuito de reforçar o reconhecimento a diversidade presente na EJA, a interculturalidade pode ser pensada para que os ambientes de saberes formais potencializem processos didáticos-pedagógicos, instituindo uma cultura de direito além de uma participação que vise a democracia no processo aprendizagem. Nesses moldes, falar em interculturalidade, é primeiramente propor um mecanismo de inclusão já que

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007a, p. 11).

A diversidade de sujeitos na EJA explicita o pensamento da legitimidade e a necessidade de reafirmar em meio a tantas precarizações o lugar de pertencimento e demarcação dentro do espaço escolar. Relativo à demanda dos aspectos didáticos e curriculares, há a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada e que leve em consideração as especificidades desses sujeitos. Neste sentido, Amorim e outros (2012) interpõem que devemos saber a quem o ensino serve, no sentido de repensar as práticas e concepções que compreendem verdadeiramente a opção curricular.

É importante retratar que a multiplicidade de pessoas jovens e adultas que frequentam a escola apresentam especificidades muito próprias, e que devem ser trabalhadas inclusive no processo de acolhimento na unidade escolar. Assim,

Não poderíamos deixar de tratar aqui sobre a questão da diversidade. O tema da diversidade é um tema posto na nossa sociedade com especial destaque em décadas recentes. Diversidade de gênero, de raça, de território, a diversidade. Diversidade que se converteu em diferenças e em desigualdades. Hoje os movimentos sociais trazem uma marca, a marca de afirmar os coletivos diversos. De defender a diversidade, de não querer anular suas diversidades em políticas de integração, em espaços amorfos, sem rosto, sem cor (ARROYO, 2007.p.18).

É indispensável que haja a discussão da diversidade como eixo norteador quando se propõe a estudar a EJA e suas especificidades, a partir de olhares reflexivos e pressupostos democráticos.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Com a intenção de alcançar o objetivo proposto para essa pesquisa, foi utilizada abordagem qualitativa, pois essa configura-se como aporte metodológico que leva em conta a produção dos conhecimentos, para aplicação no meio social pesquisado (BARROS E LEHFELD, 2000). No intuito de potencializar os aportes teóricos,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.21).

A abordagem qualitativa encarrega-se de descrever com exatidão fatos e fenômenos sociais, buscando o seu entendimento holístico. O pesquisador que opta pela abordagem em questão tem a real intencionalidade de conhecer uma determinada realidade, sua cultura, valores e por menores. Para além, é importante pontuar que a abordagem expressa a compressão que o outro atribui a determinada situação.

A fim de atender a especificidade do método, foi desenvolvida uma pesquisa de campo. Assim, configura-se como tipo de pesquisa que busca a informação em *locus*. Mediante esse aspecto, Gonçalves (2001) ressalta que a pesquisa de campo exige do pesquisador grande fôlego pela necessidade do encontro direto com a população pesquisada, além de reunir informações e fatos para documentar a problemática que deseja responder.

A fim de alcançar o objetivo do estudo foram realizadas as entrevistas individuais semiestruturadas com seis professores inscritos na modalidade de ensino.

Relativo à entrevista, Triviños (1987), interpõe que favorece além da descrição dos fenômenos sociais, há o direcionando para a sua explicação, possibilitando a compreensão da totalidade, pois conta com a presença física do pesquisador na coleta de evidências.

Participaram desse estudo seis professores que atuam diretamente na EJA do Centro Educacional de Tanhaçu.

4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

As evidências expressas a seguir demonstram a riqueza de detalhes da pesquisa realizada com os professores da EJA, para além, o cuidado pelo olhar do pesquisador em retratar os achados. No intuito de preservar a identidade, os professores foram caracterizados pela letra P, e enumerados de 1 a 6.

Os colaboradores da pesquisa inicialmente foram indagados sobre a importância da Educação de Jovens e Adultos. O sujeito coletivo entende que a importância da Educação de Jovens e Adultos é vinculada com duas dimensões: escolarização e trabalho. Emergiram respostas que foram organizadas nas dimensões abaixo.

Quadro 01: Concepções sobre a importância da EJA

Questionamento 01	Visões dos entrevistados	Dimensão
Importância da EJA	- A importância da EJA pra mim é dá oportunidade aqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa permitindo a eles retornar aos estudos de onde pararam (P4). - A Educação de Jovens e Adultos revela-se como uma importante ferramenta de inclusão social. Responsável sobre a ampliação do campo de oportunidade ao educando (P6).	Escolarização
	- Temos no Brasil milhões de analfabetos e grande índice de evasão escolar. A EJA é assegurada pelas diretrizes educacionais e pela legislação, oportuniza educação para aqueles que não tiveram oportunidade ou que tiveram que evadir por alguma necessidade, além disso, dá a possibilidade de associar o trabalho com o estudo (P1) - A EJA é muito importante para aqueles que não conseguiram se formar na idade apropriada e também para aqueles que precisam trabalhar durante o dia e poder estudar e concluir seus estudos (P2).	Escolarização/Trabalho
	- A EJA é importante para os adultos que não tiveram a oportunidade de estudar e para os jovens que trabalham ao dia e estudam durante a noite (P3). - Inserir o jovem e adulto em uma sociedade onde a exigência por uma melhor capacitação se faz mais visível a cada dia. Formar um cidadão crítico e consciente de seus atos (P5).	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Relativo ao questionamento, dois professores reconhecem que a importância da Educação de Jovens e Adultos vincula-se ao processo de escolarização, ou seja, a volta dos sujeitos às escolas noturnas. Já para quatro professores a importância da EJA é relacionado ao processo de escolarização e também ao trabalho. Foi perceptível na fala dos sujeitos professores que muitos alunos retornam ao ambiente escolar na esperança de conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho. Relativo a

dimensão trabalho, Paiva (2001) infere que homens e mulheres que estão admitidos ou desempregados, devem se enquadrar diante as exigências no mercado profissional, ou seja, procurar processos de qualificação, ou estarão fadados a ocuparem lugares de exclusão permanente. Segundo Freire (1994) no que tange ao processo de escolarização, é necessário pensar o processo de construção de saberes formais baseado na prática da liberdade, em outras palavras, pensar um processo educacional holístico, não alienante, não bancário, que promova uma educação para a vida, e sobretudo retire o sujeito da função de oprimido, e para além, rompa o processo opressor-oprimido, pois de fato a educação é um fenômeno libertador.

Em seguida, os professores foram questionados sobre quais os fatores que devem ser levados em consideração no processo de ensino e aprendizagem na EJA. O sujeito coletivo expressou opiniões diversificadas quanto ao fato questionado. Segue abaixo na íntegra a transcrição das informações evidenciadas pelos colaboradores.

O tempo de aprendizagem e de realização das atividades. O desenvolvimento do letramento e da alta estima para que possam crer no seu potencial (P1).

A cultura local, o conhecimento prévio dos alunos e a dificuldade daqueles alunos que necessitam de uma visão mais ampla do professor (P2).

A idade série, o interesse e a deficiência na aprendizagem (P3).

Professores que não tem formação para ensinar na EJA, professores que não conhece ou conheceu a cultura de cada um (P4).

Bagagem do aluno, seu histórico de vida, os conhecimentos que podem ser compartilhados, o saber que se percebe que se precisa adquirir (P5).

As trajetórias de vida, destino e metas a serem objetivadas (P6).

Os sujeitos expressam que o processo de ensino e aprendizagem na EJA pode ser potencializado ao observarem questões como: tempo de aprendizagem, autoestima, a cultura local, conhecimento prévio, a própria formação do professor, e as trajetórias do jovem e adulto. Relativo ao aspecto conhecimento prévio,

À medida que o educador vai relacionando os saberes trazidos pelos educandos com os saberes escolares, o educando vai aumentando sua autoestima, participando mais ativamente do processo. Com isso melhora também a sua participação na sociedade, pois assume um maior protagonismo agindo como sujeito no processo de transformação social” (FEITOSA, 1999, p.43).

Quando remete-se ao processo de ensino e aprendizagem é importante pontuar que o aluno nutre em sua imaginação uma expectativa cognitiva mediante o cenário escolar. No entanto, espera muito

mais que aprendizagens e letramento, compreende a necessidade da autonomia, inclusão, e possibilidades outras, que o retire de uma situação de marginalidade social.

Posteriormente, os entrevistados foram questionados sobre os fatores que dificultam a aprendizagem na EJA. O sujeito coletivo demonstrou dimensões múltiplas. Segue abaixo a nuvem de palavras para expressar a representação.

Figura 01- Fatores que dificultam a aprendizagem na EJA



Fonte: Elaboração própria, 2019.

As dimensões expressas pelos colaboradores foram onze: falta de livro didático, material didático, cansaço, transporte, evasão, analfabetismo, indisciplina, desinteresse, ausência de tempo para os estudos, em razão geralmente por terem trabalho ou família, ausência de autoestima, e a indisciplina. Os professores também foram enfáticos ao pontuar a questão da dificuldade de escrita e leitura, que segundo eles é nada mais que o analfabetismo. De acordo Oliveira (2007) cerca de metade da população brasileira é constituída de pessoas analfabetas, especificamente pessoas com faixa etária com mais de 40 anos de idade.

É importante ressaltar que os números demonstram muitas das vezes, pessoas que são excluídas e que tiveram o direito a educação em algum momento da sua vida negado, pois o fato de vigorar em lei o acesso à educação, não impede que jovens e adultos sejam expulsos cotidianamente da escola, dessa forma não tendo possibilidade do letramento. Para além, segundo Lins (2008) o analfabetismo é considerado por muitos como uma patologia a ser exterminada dos sujeitos que a possui. Os sujeitos que são analfabetos na maioria das vezes encontram barreiras para exercer sua cidadania e são podados de atos simples em seu cotidiano. Das dimensões citadas, a que sobressaiu foi a evasão, sendo citada por 50% dos colaboradores.

Relativo às dimensões apresentadas, Santos (2003) ressalta que dentre os pontos que são críticos na EJA estão: baixa estima, trajetória marcada por constrangimentos jornada de trabalho pesada e ausência de tempo, corroborando assim com o que foi citado pelos colaboradores. Na intenção de promover maiores reflexões, sobre o dado mais representativo da pesquisa, é importante afirmar que a evasão configura-se como um fenômeno que vem despertando a curiosidade de pesquisadores imbuídos na pesquisa em Educação de Jovens e Adultos. Nesse viés, segundo Azevedo (2011) o problema da evasão no país tem sido um desafio muito significativo nos estabelecimentos públicos de ensino, além de estarem ligados as seguintes causas: econômica, cultural, política além da prática retrógrada de muitos professores que acabam por potencializar as estatísticas.

Por último os seis entrevistados foram convidados a refletir sobre o currículo desenvolvido na EJA e seu aspecto formativo. Desse modo, 100% dos colaboradores foram enfáticos em ressaltar que o currículo desenvolvido na modalidade não dá conta de contemplar a formação holística preconizada para o sujeito inscrito na modalidade de ensino. Mediante esse aspecto, Apple (2002) infere que o currículo que aparece em livros didáticos, e ou em quaisquer outro instrumento pedagógico não é formatado como um conjunto neutro de conhecimentos. É importante pontuar e refletir que o currículo sempre é fruto de uma tradição que é seletiva, evidenciando algum grupo ou conhecimento. Nesse contexto, o currículo configura-se como um território em disputa, que não visa o favorecimento dos passageiros da noite.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de adultos necessita de professores que entendam o sentido social, histórico e político da modalidade e tome por base o reconhecimento do sujeito a partir dessas dimensões. É preciso conceber a modalidade por um viés de educação qualitativamente diferente, que reconhece ao longo da vida o direito inalienável de todos terem acesso ao processo de escolarização formal. O estudo realizado com os professores inscritos na EJA trouxe informações que expressam concepções alinhadas de acordo com as diretrizes que direcionam o desenvolvimento da EJA nos estabelecimentos escolares. Foram analisadas questões densas e escutas sensíveis que sustentaram e deram direcionamentos para responder a problemática exposta e cumprir o objetivo expresso.

É importante pontuar que dos seis professores pesquisados, quatro tem curso de curta duração “Gestão da aprendizagem em sala de aula da EJA” disponibilizado pelo Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos- MPEJA, podendo tal aspecto inferir diretamente no processo formativo

dos professores e também em suas respostas frente aos questionamentos. É importante destacar que os docentes entendem a importância da EJA e remetem ao processo de escolarização, ao mundo do trabalho e a cidadania. Para além, os sujeitos entrevistados expuseram diversos motivos que contribuem para dificultar o processo de ensino e aprendizagem, sendo a evasão a dimensão que obteve maior frequência. Para além, é importante ressaltar que os professores entendem a importância dos conhecimentos prévios que os sujeitos trazem consigo para a escola, e funcionam na ancoragem do conhecimento no contexto da sala de aula, porém o currículo não tem dado conta de sustentar uma formação holística da sujeito da EJA.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. G. R. de; RIBEIRO, N. N. A. MOURA, T. M. de M. A especificidade curricular na Educação de Jovens e Adultos: Ainda um desafio. Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 21, n. 37, p. 109-116, jan-jun.2012.
- APPLE, M. W. Ideologia e currículo. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? In: REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos, v. 1, n. 0, p. 01-108, ago. 2007 NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007.
- AZEVEDO, Francisca Vera Martins de. Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal Expedito Alves (2011). Disponível em: http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a4_v2/. Acesso: 13 set 2019.
- BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer n.º 11/2000, de 07 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Documento Base. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio. Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Brasília. Disponível em: <http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>. Acesso em 15 Nov. 2017.
- FREIRE, P. Cartas a Cristina. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- GONÇALVES, Elisa Pereira. Iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- LINS, Maria José de Faria. Alfabetização de jovens e adultos: com a palavra os alfabetizados na Rua da Resistência no Bairro da Paz, em Salvador-Bahia. 2008. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania). Salvador: UCSAL, 2008.
- LOPES, M.G. R. de A. A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos. 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2005.
- MARTINS, A. B; COSTA, C. S; LEITE, S. F. Desafios da Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos. Revista Educação em Destaque. Vol. 01, n. 01, abril de 2008. Disponível em: <http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1209993852.pdf>. Acesso em: 26 set 2019.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.

Revista Brasileira de Educação, n. 12, p. 59-73, set/dez, 1999.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M (Org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado de Letras. 2001. 224 p.

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. Educação de jovens e adultos na Bahia: pesquisa e realidade. Salvador: Quarteto, 2007.

PAIVA, Jane. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Organização do trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos: módulo integrado IV. Brasília: SESI, 2001.

PAIVA, J. Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos. In: Reunião Anual da ANPED, 209.,2007, Caxambu. Anais. Caxambu, MG: ANPED, 2007. Disponível em: <[http:// www. Anped.org.br](http://www.Anped.org.br)>. Acesso em 25 ago. 2017.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: SOARES, Leôncio (org.).

Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 11-38.

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

Capítulo 3



10.37423/230407595

MONITORIA: UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA EM MATERNO INFANTIL

Josiane Bressiani

*Universidade Estadual do Centro Oeste -
Unicentro*



Resumo: A monitoria apresenta-se como uma experiência pedagógica direcionada aos acadêmicos, com intuito de proporcionar relações diretas entre o corpo docente e discente em benefício da construção do conhecimento e auxílio curricular. Assim, é necessário dedicar doze horas semanais às atividades durante todo o período de duração da monitoria. Dita como instrumento para a melhoria do ensino de graduação e aperfeiçoamento do conhecimento universitário.

Palavras-chave: ciências da nutrição, aprendizagem, criança, lactação.

INTRODUÇÃO

Monitoria é definida como “uma atividade de ensino e de aprendizagem vinculada às necessidades de formação acadêmica do aluno e oferecida em uma disciplina e ou em bloco de disciplinas dos cursos de graduação” Unisul (2010 apud WAGNER, 2012).

Tem a finalidade de aprimorar o ensino oferecido na graduação, auxiliar os professores no desenvolvimento e aperfeiçoamento das atividades de ensino e de aprendizagem, oportunizar aos monitores orientação e aprofundamento da aprendizagem bem como à interação com os alunos, desenvolver nos monitores conhecimentos e habilidades relativos à prática docente, promover o apoio pedagógico e a integração dos discentes com o curso e, proporcionar esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos ministrados nas disciplinas da monitoria (HONAISSER, 2009).

A disciplina de Nutrição Materno Infantil está inserida na 2ª série do Curso de Nutrição, com carga horária total de 68 horas. Possibilita aos acadêmicos, conhecimentos referentes aos aspectos gerais da saúde materno infantil, gestação, lactação, nutrição do lactente e na infância.

Logo, justifica-se a monitoria na disciplina pela necessidade de entendimento e conhecimento por parte dos alunos, visto que o grupo materno infantil é vulnerável e preocupação pública e, por conseguinte, a contribuição na formação do monitor, possibilitando-o novos horizontes e experiências, além de auxiliar o docente na realização de atividades que complementem a formação teórica e que sustentem a prática profissional de seus discípulos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Primeiramente, após aprovação do monitor, é desenvolvido o plano de atividades correspondente ao período de duração da monitoria. Este deve conter o conteúdo programático referente ao plano de ensino da disciplina, a descrição das atividades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas e o cronograma das atividades. Monitoria referida de caráter voluntário.

Para o cumprimento dessas atividades, é requerida a efetivação de doze horas semanais, onde serão realizados os atendimentos aos alunos através de agendamento de horário pessoalmente, por e-mail ou por telefone, os quais foram previamente apresentados ao conhecimento de todos.

Esta carga horária visa o esclarecimento de dúvidas do conteúdo apresentado pelo professor em sala e para o desenvolvimento de atividades e trabalhos extraclasse. Todas as atividades objetivam uma

melhor aprendizagem e aproveitamento dos conteúdos, tendo supervisão direta do professor orientador que disponibiliza materiais e orientações para tais.

Além dessas atividades, a monitoria participa na elaboração de materiais de apoio à disciplina, confecciona resumos, palestras e apresentações em eventos científicos, participa de aulas em sala para maior aproximação com os alunos e conteúdo, e auxilia em aulas práticas, basicamente.

Ao final do período previsto para a evolução das atividades, além das já esplanadas, o monitor carece desenvolver o relatório final, que passa por aprovação para então obter o certificado.

O programa de monitoria em Nutrição Materno Infantil, foi contemplado no ano de 2014, antes da mudança do currículo do curso de Nutrição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Referente ao plano de atividades e cronograma é possível indicar o cumprimento do pré-estabelecido até o presente momento. O mesmo ocorre com relação à procura dos acadêmicos, os quais foram atendidos quando solicitados e de modo geral, esclarecido todas as dúvidas e questionamentos.

Dentre as atividades desenvolvidas, o atendimento discente presencial era realizado semanalmente para orientar os alunos nas dúvidas sobre a matéria, trabalhos, aulas práticas e consulta de materiais científicos. Além disso, o professor- orientador era auxiliado na preparação de materiais, em aulas teóricas, práticas e atividades extras, nas correções de trabalhos e provas, respeitando-se prazos e cumprindo o solicitado.

Através destas atividades, percebe-se a necessidade de um suporte além da sala de aula, já que é na prática que as dúvidas surgem e então devem ser sanadas para melhor aproveitamento da teoria. Nesse contexto, a monitoria se faz essencial para auxílio do discente no processo do saber, trazendo a estes a experiência e o gosto pela área de estudo e do docente no processo de ensinar.

Por isso, a divulgação do programa, assim como este trabalho, e das experiências no contexto da monitoria devem ser constantes, buscando incentivar a procura tanto dos discentes em participar como monitores, quanto em solicitar o auxílio desta pessoa em suas dificuldades.

Quanto à participação no programa de monitoria discente, foi de suma importância à procura dos alunos e a designação de tarefas pelo professor para nortear a conduta a ser tomada, que dentro do possível, procurou-se atender as necessidades dos mesmos. Apesar da falta de tempo, acredita-se ter

alcançado a meta principal: dar suporte à alunos e professor para expansão do conhecimento científico, assim como crescimento próprio.

Mesmo com um pré conhecimento sobre os temas tratados em sala de aula, através da monitoria é possível abordar informações mais recentes que possibilitam atualização e novas discussões, trazendo assim, o conhecimento à tona e renovando pensamentos. Além disso, é possível vislumbrar um horizonte de possibilidades e perceber a importância da atuação profissional nesta área tão especial, que necessita do auxílio do nutricionista para o desenvolvimento de uma sociedade mais saudável e humana.

CONCLUSÕES

Com tantas possibilidades de extensão do conhecimento, a monitoria se apresenta como sendo um caminho para a docência e, além disso, ajuda a formar a base para a prática profissional, o que no momento da graduação é de suma importância e extremamente necessário para atuação no mercado de trabalho posteriormente.

Por tanto, trabalhos como este e experiências vividas devem ser mais relatados e expostos ao público para todos perceberem a importância dessa atitude e para que busque-se apoio à ideia e assim, muitos tenham a oportunidade de participar na vivência da monitoria acadêmica, e através desta expandir seus horizontes.

AGRADECIMENTOS

À Deus, a professora orientadora Daniele Gonçalves Vieira e a instituição UNICENTRO pelo programa e oportunidade.

REFERÊNCIAS

1. Wagner, F.; Lima, I.; Turnes, B. (Monitoria universitária: a experiência da disciplina de exercícios terapêuticos do curso de fisioterapia) Cad. acad., Palhoça, 2012.
2. A. Honaiser. (Monitoria de avaliação nutricional de coletividades: relato de experiência) In Anais da SIEPE – Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão, Guarapuava, 2009.

Capítulo 4



10.37423/230407599

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Wellynton Rodrigues da Silva

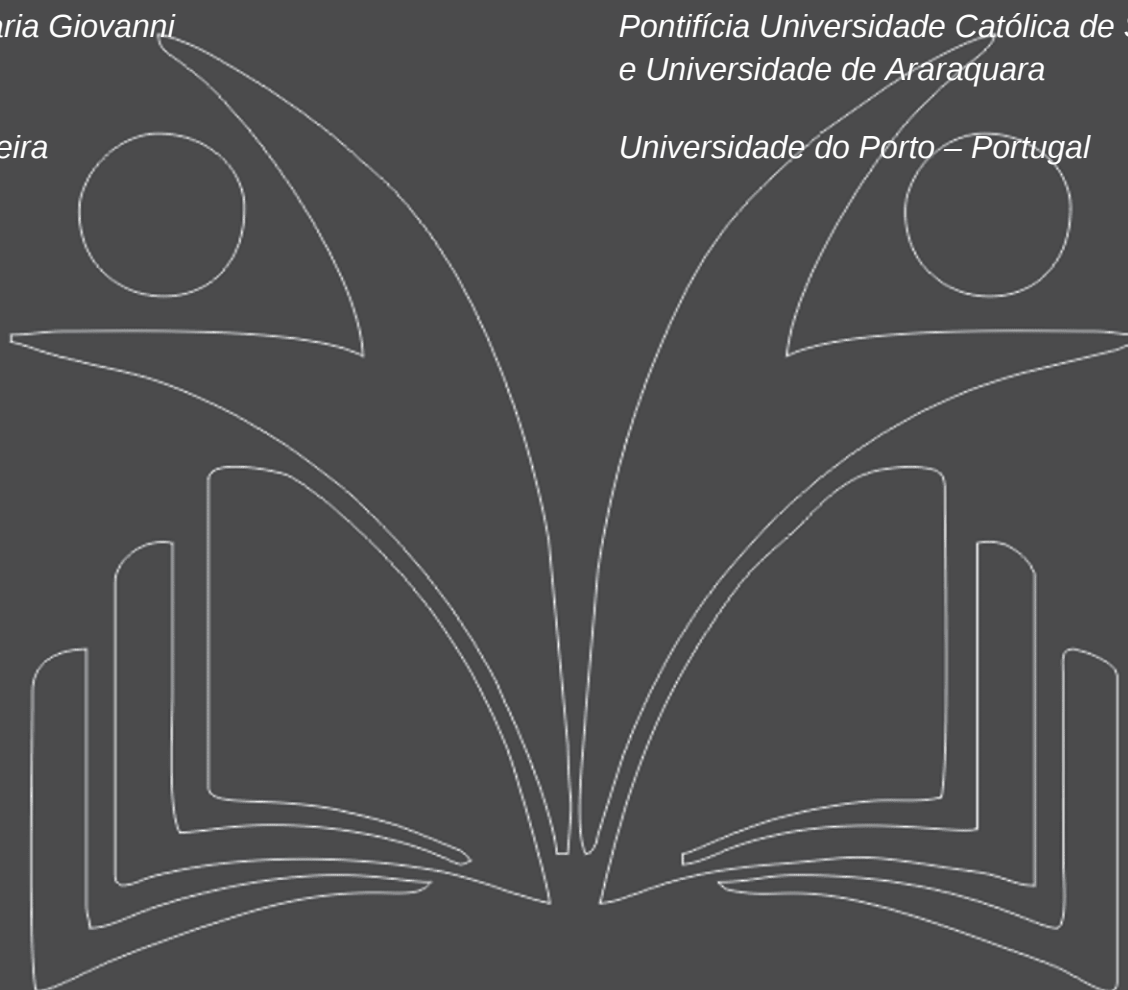
Luciana Maria Giovanni

Fátima Pereira

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade de Araraquara

Universidade do Porto – Portugal



Resumo: O governo do Estado de São Paulo instituiu, com a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, o Programa de Ensino Integral, por meio do qual ampliou a jornada de alunos e professores em 16 escolas-piloto paulistas, propondo mudanças no currículo, nas metodologias e nas formas de atendimento e de gestão, bem como trazendo como premissa, o investimento em ações de formação continuada para atender às necessidades desses professores e escolas. Propõe-se nesta investigação identificar e descrever alguns aspectos dessas ações de formação continuada oferecidas nas escolas de tempo integral paulistas, analisando se possibilitam aos professores a proclamada autoformação, concedendo-lhes autonomia para planejar e gerir seu próprio projeto formativo. Trata-se de um estudo analítico-descritivo das ações de formação continuada dos professores de uma escola de ensino médio e seus profissionais, pertencentes ao Programa de Ensino Integral paulista, situada na capital do Estado. Tal escola foi definida por apresentar a menor rotatividade profissional dentre as 16 escolas que iniciaram esse Programa no Estado de São Paulo, desde 2012. A pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu: análise documental, observação em campo, questionários e entrevistas com os profissionais. Os dados obtidos confirmaram a hipótese de que a formação continuada dos professores, assegurada em Lei e organizada por meio de Resoluções, está assentada em legislação elaborada de cima para baixo, sem considerar as necessidades da escola e dos professores. Seus princípios estão baseados em modelos tradicionais de formação continuada pouco efetivos, cuja abordagem privilegia a instrumentalização dos professores para aplicação e reprodução do currículo, padronizando rotinas e práticas. O modo autoritário como o estado mais rico do Brasil – São Paulo – resolveu gerir seu sistema de ensino tem trazido consequências para todos os agentes que trabalham nas escolas, destacando-se aqui os professores, que são os responsáveis finais pela implementação das mudanças propostas, evidenciando centralismo nas decisões e preocupação com a padronização dos currículos, sem levar em consideração as culturas das escolas, dos professores e seus saberes.

Palavras-chave: Programa Paulista de Ensino Integral, Formação continuada de professores e Autoformação, Política Educacional.

INTRODUÇÃO

O interesse pelas questões relacionadas com a formação de professores povoa os estudos dos autores desta comunicação há algum tempo. São estudos que procuram contribuir para se vislumbrar novas formas de se fazer pesquisa sobre formação de professores. Tais estudos são exemplos de investigações que focalizam a temática da formação de professores, privilegiando metodologias como a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa, possibilitando novas formas de se problematizar e analisar o processo de formação inicial e contínua dos professores.

Várias pesquisas caminham nessa mesma direção (ver, por exemplo, Silva, 2012; Giovanni, 2003 e 2010 e Pereira, 2001 e 2010), permitindo constatar, empiricamente, que a intensificação do trabalho docente e a sua regulação por meio de Decretos, Leis e Resoluções, assim como cobranças e avaliações diversas (internas e externas) têm gerado desconfortos e constrangimentos para os professores (ver a respeito: SILVA, 2012 e FERNANDES, 2014). O discurso utilizado pela administração central é sempre o mesmo: melhorar a qualidade da educação. O fato é que esse discurso não tem conseguido se sustentar. Não há evidências de melhoria da educação, nem nas avaliações dos alunos, nem na qualidade do atendimento a estes. Os investimentos na infraestrutura das escolas são ínfimos e, cada vez mais, o sucateamento vai se instalando e tornando o trabalho de gestores e professores difícil de ser realizado.

O modo autoritário como o estado mais rico do Brasil – São Paulo – resolveu gerir seu sistema de ensino tem trazido consequências para todos os agentes que trabalham nas escolas, destacando-se aqui os professores, que são os responsáveis finais pela implementação das reformas elaboradas e impostas pela administração central, em sua maioria, pautadas por ideologias e linguagens próprias (FERNANDES, 2014), que evidenciam o centralismo “maquiado” de democracia. Há uma preocupação exacerbada com a padronização dos currículos: um só currículo para escolas e alunos diferentes. Constantemente são enviados “pacotes fechados” para que a escola e seus professores os reproduzam, evidenciando forte inclinação e simpatia do governo pela perspectiva técnica do fazer docente – o professor como técnico e reproduzidor de “receitas prontas”. A superação de “metas”, cada vez mais aumenta a pressão sobre o trabalho de toda a equipe escolar e gera um clima desfavorável para o desenvolvimento de iniciativas que impulsionem práticas democráticas de reflexão e autonomia (PEREIRA, 2001) no interior das escolas; ao contrário disso, intensifica-se o trabalho docente, contribuindo para sua precarização e a alienação (FERNANDES, 2014). Ou seja, tais práticas da administração não levam em consideração a cultura dos professores (VIÑAO FRAGO, 2000), nem

seus saberes (TARDIF, 2014). A formação continuada dos professores, assegurada em Lei e organizada por meio de Resoluções é, no mínimo, duvidosa, pois está assentada em legislação elaborada de cima para baixo, sem considerar as necessidades da escola e dos professores. Seus princípios estão baseados em modelos tradicionais de formação continuada, pouco efetivos, cuja abordagem privilegia a instrumentalização dos professores para aplicação e reprodução do currículo.

Vale lembrar aqui que o Programa de Ensino Integral foi criado pelo Governo do Estado de São Paulo no ano de 2012, com dezesseis escolas piloto, nas quais os alunos permanecem em média oito horas por dia e o professor tem contrato exclusivo de quarenta horas semanais. O currículo é integrado tendo uma base comum e uma parte diversificada. É nesse contexto que buscamos, por meio desta investigação, descrever e analisar alguns aspectos de como se realiza a formação contínua dos professores no interior das escolas de ensino integral – consideradas, segundo premissas presentes nos documentos oficiais, um “diferencial” para o sistema de ensino, centralizando esforços na busca do que denominam “excelência na qualidade da educação no Brasil”. Para tanto, este texto prevê, inicialmente, a retomada da produção acadêmica brasileira sobre o tema; em seguida, a apresentação da metodologia; finalmente, apresenta e analisa os dados referentes aos documentos norteadores e contexto observado, no tocante à maneira como a formação continuada de professores está organizada nas escolas de tempo integral paulistas. Para encerrar são acrescentadas algumas considerações sobre os resultados, analisados com base em: Marin (1995), Giovanni (2010 e 2003) e Pereira (2001 e 2010), no que tange à formação continuada de professores; Tardif (2014), no que se refere aos saberes docentes; Del Dujo e Rodriguez (2007), para definir a formação; Barroso (1997), em relação à idéia de formação centrada na escola; e Viñao Frago (2000), no que diz respeito às culturas escolares, cultura dos gestores e cultura dos professores.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO BRASIL

A produção acadêmica sobre formação de professores tem ganhado força no Brasil e em outros países e é interessante destacar isso, dada a importância de que se reveste esse tema em momento tão crítico da profissão docente e de crise acentuada da escola e sistemas de ensino. Em Portugal, por exemplo, conforme retrata Pereira (2001), essa temática já conta com um corpo epistemológico robusto e capaz de indicar caminhos seguros para compreensão da formação contínua de professores, ou seja, o modelo português permite pensar em propostas consistentes com as demandas das escolas e professores, prevendo espaço e tempo institucionalizados para as ações formativas. No Brasil, por sua vez, a formação continuada de professores ganhou força após promulgação da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional em 1996 (BRASIL, 1996). Este documento, que organiza a educação no Brasil, reafirma a importância da formação continuada e possibilita a ampliação da discussão, ampliando perspectivas acerca das práticas e concepções de formação contínua de professores no Brasil. Trata-se de um momento importante para a pesquisa educacional que lança um novo olhar sobre o professor, sua identidade e cultura, sua formação, saberes e desenvolvimento profissional.

Com o objetivo de entender e mapear a produção acadêmica brasileira sobre formação de professores realizou-se pesquisa bibliográfica com o uso dos descritores: *formação de professores, formação continuada de professores, formação contínua, formação centrada na escola, formação continuada e autoformação, formação continuada de professores das escolas de tempo integral, escola de tempo integral*. O levantamento foi realizado com base em duas fontes específicas: Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) e os anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (www.anped.org.br). Os dados coletados foram organizados com base nos seguintes critérios: total de pesquisas, foco para o qual se voltam, local e período de realização, tipo e perspectiva abordada: escolas de ensino integral e formação continuada e centrada na escola. A pesquisa cobriu o período de 1996 a 2012 e seus resultados permitem afirmar que a temática vem ganhando força, embora não tenha, ainda, um número expressivo de dissertações e teses que estudem a formação contínua de professores em contextos de ensino integral – tendo sido encontradas apenas 10 pesquisas e, destas, somente 04 voltadas para a formação centrada na escola. Verificou-se, também, que a maioria das pesquisas foi realizada segundo uma abordagem qualitativa, explorando os mais variados instrumentos disponíveis para esse tipo de investigação.

OPÇÕES E CONTEXTO QUE FORJARAM AS DECISÕES METODOLÓGICAS

Propõe-se nesta investigação identificar e descrever as ações de formação continuada realizadas na escola, oferecidas a docentes que trabalham em escola de ensino integral, seus modelos, concepções, espaços e tempos, analisando se o Programa de escola de ensino integral possibilita aos professores criarem seus projetos individuais, embasados nas suas próprias necessidades formativas – o que alguns pesquisadores definem como “autoformação” – conceito que aponta para necessidade de se conceder maior autonomia ao professor para planejar e gerir seu próprio projeto formativo. Isso pressupõe que o projeto de formação, apesar de ser individual, deve ser atrelado a um projeto coletivo, que possibilite impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores, possibilitando-

lhes refletirem sobre suas fragilidades e necessidades formativas, individuais e coletivas, identificadas pelo grupo (DEL DUJO e RODRIGUES, 2007).

O governo do estado de São Paulo por meio da Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 instituiu o Programa de Ensino Integral, por meio do qual cria, em âmbito estadual, as escolas de ensino integral. Essa lei institui ainda o Regime de Dedicação Plena e Integral – RDPI e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral. O Programa amplia a jornada dos alunos na escola e propõe mudanças no currículo, nas metodologias e formas de atendimento e de gestão, trazendo como premissa a formação continuada dos professores, buscando atender às necessidades de professores e escolas, face às novas e rápidas mudanças sociais, apontadas por autores como Barreto (2010) e Pereira (2001). Entretanto, o que de fato se oferece desconsidera a *cultura dos professores* e a *cultura escolar*, criando mecanismos de controle, intensificação e proletarização do trabalho docente, apontados por Viñao Frago (2000) e Sampaio e Marin (2004), por exemplo.

Diante deste quadro e com base nas leituras realizadas formulou-se a **seguinte questão central de pesquisa**: *Como professores/as de escola de ensino integral analisam e avaliam a formação continuada oferecida pela secretaria da educação aos professores atuantes nesse tipo de escola?* – bem como definiram-se: o **objetivo** de identificar as diretrizes para formação continuada de professores e analisar suas concepções, modelos, espaços e tempos, assim como a **hipótese** de que o programa de escolas de ensino integral paulista não cria as condições necessárias para formação contínua do professor. Trata-se de pesquisa, de abordagem qualitativa, envolvendo estudo analítico-descritivo das ações de formação continuada dos professores das escolas de tempo/ensino integral paulistas. O universo da investigação abrangeu o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo por meio de sua SEE (Secretaria do Estado da Educação) com suas 5.300 escolas, 230.000 professores, 59.000 mil servidores e mais de quatro milhões de alunos. A escola alvo da pesquisa – uma escola de ensino médio e seus profissionais, pertencente ao Programa de Ensino Integral – foi definida em função dos seguintes critérios: que apresentasse a menor rotatividade profissional dentre as 16 escolas que iniciaram esse Programa no município de São Paulo, desde 2012; concordância dos gestores responsáveis pela escola e dos professores em participar da pesquisa; acesso do pesquisador à instituição, documentos e profissionais a serem investigados e às informações sobre as ações de formação continuada de que são alvos os professores; anuência especial de professores das seguintes áreas: Linguagens e códigos (01), Matemática e Ciências (02) e Ciências Humanas (01) e Parte

Diversificada (01) – todos com mais de três anos de atuação nesse modelo de escola. **Para coleta dos dados** foram utilizados questionários, entrevistas, observação e análise de documentos oficiais produzidos pela administração central e pela escola. Cumpre destacar que a construção e teste dos instrumentos, bem como a coleta, organização e análise dos dados foram norteados, tanto pelos conceitos teóricos (formação continuada, autoformação, formação centrada na escola, desenvolvimento profissional docente, escolas de ensino integral, culturas escolares, cultura de professores, cultura de gestores e reformadores), quanto pela leitura de estudiosos das práticas de pesquisa como: Bogdan e Biklen (1994), Triviños (1992), Selltitz e outros (1967).

DA ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO DAS AÇÕES FORMATIVAS À CONSTITUIÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS TEMPOS DE FORMAÇÃO

Segundo os documentos legais, a formação contínua de professores, prescrita para as escolas de ensino integral no estado de São Paulo, deve funcionar em espaços e tempos diversos, organizando-se da seguinte forma:

Em nível central, a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) orienta e articula, com a Diretoria de Ensino e as escolas, ações de Formação Continuada para a implementação do Currículo, para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem e garantir unidade a toda a Educação Básica. Em articulação com a EFAP, a CGEB promove cursos de Formação Continuada e de atualização que visam ao aperfeiçoamento profissional de professores e gestores das Diretorias de Ensino e de suas respectivas escolas.

Em âmbito regional, as Diretorias de Ensino desempenham papel fundamental para aprimorar a atuação de professores e gestores. Cada Diretoria, por estar mais perto de seus profissionais, tem condições mais adequadas para diagnosticar as demandas de Formação Continuada de sua Rede. Com base nesse diagnóstico, elabora o planejamento para a realização de orientações técnicas e cursos, **entre outras possibilidades**. A escola constitui o espaço em que a formação se realiza de maneira continuada, por contar com as HTPC, inseridas na carga horária do professor. Sob a responsabilidade do PCNP e do Diretor, as escolas da Rede estadual devem ser reconhecidas como espaços privilegiados para a Formação Continuada de toda a equipe escolar. (SÃO PAULO, O Caderno do Gestor – Formação das Equipes do Programa Ensino Integral, 2014b, p. 14)

O primeiro aspecto que se evidencia é o fato de que a elaboração e apresentação formal do texto que orienta o planejamento das ações formativas já nos trazem evidências de que as decisões acerca da formação continuada de professores e dos demais agentes que trabalham nesse tipo de escola funcionam de forma verticalizada. É a Secretaria, por meio dos seus órgãos vinculados, que dá a palavra final a respeito dos cursos e demais ações formativas. A formação continuada, segundo o documento,

é planejada e implementada do topo à base. O topo é representado pela Secretaria de Educação e seus órgãos centrais vinculados, no meio estão as Diretorias de Ensino e na base as escolas e professores. Apesar de atribuir à escola o *status* de *espaço privilegiado para as ações de formação continuada*, não há no texto nenhuma referência de que estas ações levem em consideração os acontecimentos da sala de aula e da escola, que possibilitem ao professor refletir sobre todos os aspectos que envolvem o seu trabalho, o seu próprio desenvolvimento e o desenvolvimento da escola. Também não deixa claro se os professores podem se organizar para planejar as suas próprias ações de formação com base nas demandas do seu contexto escolar e suas próprias lacunas formativas, em horários específicos para isso. São os órgãos centrais que devem articular, promover, planejar e garantir as ações de formação. Os professores figuram nesse processo como sujeitos passivos, que pouco ou nada podem oferecer para planejar e organizar sua própria formação. Isso vai contra o que propõem os estudos, segundo os quais a formação continuada deve ser pensada com base nas demandas da escola e dos professores, possibilitando que eles repensem suas ações, sua condição, o trabalho dos seus pares e da própria escola, relacionando o que acontece nas diferentes dimensões do processo educativo (a sala de aula, a unidade escolar, a comunidade em que se insere, o sistema de ensino e a sociedade mais ampla), que acabam por influenciar sua prática e seu desenvolvimento (GIOVANNI, 2003 e PEREIRA, 2001).

Em segundo plano destacam-se as Diretorias de Ensino. Estes órgãos regionais são responsáveis por diagnosticar as necessidades formativas dos professores e gestores das escolas e, com base nestes diagnósticos, planejar ações formativas como cursos, orientações técnicas e outras possibilidades. Conste-se aqui que estas outras possibilidades não são mencionadas nos documentos, mas nas observações houve momentos em que a escola pesquisada recebeu palestrantes em horário específico para formação dos professores. As diretorias de ensino são órgãos intermediários que agrupam, geograficamente, um determinado número de escolas. Aqui, pode-se afirmar que a Secretaria de Educação, mais uma vez, rebaixa e classifica a escola como incapaz de gerir a formação de seus próprios professores. Ficou muito claro nas observações que as ações formativas no interior da escola, planejadas pela Diretoria de Ensino, estavam intimamente ligadas a outras ações e cobranças da Secretaria de Educação e da própria Diretoria. Os professores são, nesse processo, mais uma vez excluídos do planejamento das ações de sua própria formação e recebem, de forma passiva e constrangedora, aquilo que lhes é oferecido, mesmo que a ação ou curso esteja completamente fora do que realmente querem e precisam. Eles relatam nas entrevistas, que muitas ações são *“demasiadamente teóricas e não dão conta de abordar as questões práticas da sala de aula”* e fazem críticas como as que seguem como exemplo:

(...) são sempre organizadas de cima para baixo, não são ouvidos os professores, a formação é muito “protocolar” (PI). (...) até as que acontecem dentro da escola não privilegiam o diálogo, a participação, está muito focada nas premissas e funcionamento do Programa, muita informação e pouca formação de fato. As formações oferecidas pela SEE são em sua maioria EAD e os professores não podem estudar na escola, as OTs não são oferecidas para todas as áreas e professores, alguns nem são convocados, os cursos estão voltados para as questões do Programa mas não para as reais necessidades dos professores no atendimento dos alunos, o que os professores pedem não são atendidos, nem nas ATPCs na escola, pois esta formação também privilegia aspectos formais e burocráticos do Programa, não existe nem o espaço para os professores socializarem as boas práticas, e quando existe, é um tempo muito exíguo e não se estende para discussão do grupo (PIII).

Os dados coletados permitem afirmar que a Diretoria de Ensino, por meio dos seus agentes (professores coordenadores, supervisores), não consegue acompanhar tudo o que se passa na escola (esses agentes não estão todos os dias na escola e não acompanham a dinâmica das aulas), nem tampouco consegue fazer um diagnóstico fiel das necessidades formativas dos professores, porque elas são complexas e mutáveis, não são estanques no tempo e no espaço. Ou seja, para ser efetivo, esse acompanhamento teria que ser diário, em conjunto com os demais agentes da escola e com a participação ativa dos professores, permitindo articular ação-reflexão em processo, de forma que essa reflexão pudesse impulsionar novos modos de agir. Seus diagnósticos e posicionamentos estão, muitas vezes, aquém daquilo que realmente é desejado pela escola e professores. Este órgão administrativo tem um papel muito mais de supervisão, cobrança e controle daquilo que acontece na escola, do que propriamente formativo. Funciona muito mais como órgão fiscalizador, que traz para a escola cobranças e imposição de regras, regulamentos e outras demandas, que acabam por desagradar professores, professores coordenadores e gestores. Essa é, justamente, uma das coisas mais criticadas pelos professores: o excesso de cobrança da Diretoria de Ensino e da Secretaria de Educação, que desestabiliza a rotina da escola. Nas observações pode-se, por várias vezes, em horário destinado à formação, perceber o descontentamento que a intervenção feita em forma de cobrança pela Diretoria de Ensino traz aos professores. Portanto, com base nas observações, pode-se afirmar que esse órgão não é o mais indicado para fazer diagnósticos das demandas formativas necessárias para se elaborar e conduzir o processo de formação continuada de professores. Eles utilizam a perspectiva e linguagem dos reformadores de que fala Viñao Frago (1996), desconsiderando a cultura e organização da escola e dos professores. Os cursos e orientações técnicas (OTs) oferecidas pela Diretoria de Ensino aos

professores, professores coordenadores e gestores foram alvo de muitas críticas, por esses indivíduos, um dos quais, por exemplo, afirmou:

(...) as OTs são muito repetitivas, servem para informar e orientar sobre determinado princípio do programa, não valem o deslocamento (...) (PIII).

As orientações Técnicas (OT) são oferecidas nas Diretorias de Ensino e também na EFAP. São ações formativas fechadas, sem possibilidade de diálogo com as necessidades dos professores, pelo menos não se coaduna com as necessidades da escola na visão dos professores, são planejadas com base no preenchimento de planilhas e procuram sanar determinada fragilidade em um dos princípios registrados nesses relatórios, ou seja, o que é apresentado como fragilidade para uma escola pode não ser para outra, o que torna a OT desinteressante para os professores porque pode não ser aquilo que eles querem, nem que precisam no momento. É um momento interessante, se estivesse diretamente ligada a necessidades dos professores. (Professores)

As OTs(...) dão ênfase aos princípios do Programa de Ensino Integral, mas não são realizadas só para as escolas de ensino integral, também tem outras OTs que abrangem todas as escolas. Para os PCAs as OTs não são frequentes, ficando uma lacuna na formação desses professores, que são formados pela PCG na escola. (...) essas ações formativas às vezes são muito repetitivas e também irrelevantes, vamos para buscar formação e só recebemos informações e orientações, muitas vezes só participamos com a socialização das práticas realizadas em nossa escola para os demais PCs. (Professores coordenadores)

As OTs são voltadas para implementação do Programa. Quase sempre abordam questões relacionadas ao currículo ou à uniformização de ações (padronização), já criticada por vários autores. Exploram exemplos de coisas que funcionaram em determinada escola, querendo que elas sejam reproduzidas em todas as demais escolas, o que obviamente não dá certo. Investigadores como Viñao Frago (2000) e Hargreaves (1998) asseguram que a mudança não pode ser imposta, desconsiderando a cultura da escola, dos professores e do contexto no qual estão inseridos. Os próprios professores afirmam que se sentem desmotivados em participar dessas ações formativas porque as mesmas não lhes dizem nada em relação à sua realidade e da escola em que trabalham. Obviamente que as diretorias, por meio do seu corpo de coordenadores pedagógicos e supervisores podem trazer contribuições importantes para a formação dos professores, mas não em forma de cursos e orientações técnicas impostas como mais uma obrigação a ser cumprida pelos professores, algo completamente alheio ao seu contexto de trabalho.

Por último e só por último (mas não por acaso) figura no texto orientador, a escola com suas competências sobre o processo de formação dos professores. Esta organização do texto, como já foi referida, denota a relação de poder que está subjacente na maneira de pensar e agir da administração

central com relação à implementação de mudanças (sim, mudanças, porque eles acreditam que, por meio de atos leis decretos e resoluções, são capazes de consolidar mudanças efetivas na educação). Esse posicionamento dos reformadores (políticos, administradores públicos) já foi denunciado e criticado por estudos como o de Hargreaves (1998), Viñao Frago (2000) e Fernandes (2014). A estratégia de usar esses mecanismos (leis, decretos, resoluções) não é ingênua e nem tampouco neutra, pelo contrário, está carregada de significado simbólico e é objetivada no interior das escolas com todas as implicações possíveis (positivas e negativas) para o contexto escolar, muitas vezes, desestruturando o planejamento interno das escolas elaborado durante meses de trabalho. Por exemplo, o texto oficial, em seu último parágrafo, se contradiz em relação à importância que essa Secretaria de Educação quer fazer entender que a formação contínua de professores tem nesse Programa, principalmente a *formação centrada na escola* nos moldes defendidos por Barroso (1997) – que não condiz com a prática de formação observada na escola. Ficou claro na observação, que as ações devem suportar todo tipo de intervenção que venha de cima para baixo, sem diálogo, sem negociação. O que é imposto pela Secretaria e pela Diretoria é o que vale. Aos professores, professores coordenadores e gestora restam a obediência e a realização das tarefas impostas ou, o pedido de cessação de seu contrato de trabalho. Isso é uma ameaça constante por parte da administração central: “ou fazem o que se manda ou vão embora”.

Na observação das ações desenvolvidas nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), dentro da escola, evidencia-se o centralismo que permeia todas as ações formativas. Ou seja, as ações promovidas dentro da escola estão, via de regra, a serviço de reproduzir aquilo que é ordenado pela Secretaria de Educação ou pela Diretoria de Ensino, restringindo-se à orientação de como preencher documentos, alimentar plataformas de gestão com dados diversos, além de vários outros pedidos, sempre emergenciais, da Secretaria de Educação. Desconsideram-se a rotina e as demandas da escola. O que se conclui é que se investe muito no treinamento dos professores e em sua instrumentalização para implementação e reprodução do currículo, uniformizando e padronizando ações e rotinas. Paralelamente, o que eles denominam de *aperfeiçoamento* pretende tornar perfeito o trabalho do professor e do sistema de ensino, expressando, de forma muito clara, a tendência dessa Secretaria de conduzir a formação contínua dos professores numa perspectiva técnica e utilitária, pois as ações que visam formar e aperfeiçoar estão a serviço da implementação do currículo e padronização das ações dos professores e da escola (MARIN, 1995 e 2007; GIOVANNI, 2003).

REFLEXÃO FINAL

O excesso de controle por meio de atos oficiais faz com que o trabalho nas escolas funcione de maneira muito difícil e engessada. Apesar de toda dinâmica que envolve as ações escolares, inclusive com o funcionamento efetivo de colegiados, as decisões mais importantes acerca das necessidades da escola são sempre tomadas com muita dificuldade e, muitas vezes, nem são tomadas na escola, estas são, quase sempre, deliberadas por instâncias superiores alheias à realidade da escola e seu entorno. Há, portanto, uma forte tendência à *alienação* de que fala Fernandes (2014) e à *intensificação* do trabalho dos professores, descaracterizando-se a formação contínua que deveria possibilitar subsídios para que o professor impulse seu desenvolvimento e identidade profissional. Isso está especialmente ligado à intensa pulverização dos tempos destinados a essa formação, que são ocupados com outras solicitações, voltadas para questões de currículo, cujo objetivo restringe-se a atingir as metas elaboradas pela própria Secretaria de Educação. As ações são planejadas fora das escolas e, embora seus organizadores teimem em afirmar que levam em consideração as necessidades dos professores, o que se vê são ações padronizadas para todas as escolas, sem se levar em consideração o contexto no qual cada escola está inserida. Há uma forte intervenção por parte da administração central nas ações formativas no interior da escola, com objetivos muito distantes da formação continuada defendida pelos estudiosos desta temática, o que resume tais ações formativas a meras orientações para implementação do currículo e padronizações de documentos e práticas, além de cobranças burocráticas e alimentação de dados nos diversos sistemas que são geridos pelos reformadores, para controle de todas as ações de professores e demais agentes da escola, inclusive os alunos. Os cursos e orientações técnicas são, segundo os professores, muito *“teóricos e repetitivos... o que desmotiva a participação”*, com caráter *“impositivo e obrigatório, gerando desconforto e insatisfação nos professores”*. Esses repetidos constrangimentos pelos quais passam os professores são significativos e são gerados especialmente nos momentos em que querem falar durante as formações dentro da escola, mas por conta da pauta, são impelidos a se calarem, pois o importante é o cumprimento da pauta, para atender cobranças da Secretaria de Educação e Diretoria de Ensino. Evidencia-se, portanto, o caráter extremamente técnico e utilitarista das formações, oferecidas pela escola – o que permite afirmar, com base no referencial teórico aqui adotado, que tais ações formativas não propiciam a construção de identidades docentes, já que não respeitam as culturas escolares (VIÑAO FRAGO, 2000) e nem permitem o fortalecimento da equipe escolar para o enfrentamento dos problemas pelos quais tem passado a escola e todos aqueles que nela trabalham.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, E. de S. Trabalho docente e formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCChagas, v. 40, nº 140, maio-agosto/2010, p. 427 – 443.
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto-Portugal: Porto, 1997, p. 61-77.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto-Pt: Porto, 1994.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República Casa Civil. Ministério de Educação. Institui as Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- DEL DUJO, G. A. e RODRÍGUEZ, J. M. M. Autoformación: una perspectiva diferente. *Educación e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP, v. 33, n. 3, set.-dez/2007, p. 621 – 637.
- FERNANDES, A. *Condições de trabalho e formação de professores atuantes no ciclo I do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.
- GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E.F.A. e CHAVES, S.M. (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: D.P. & A., 2003, p. 207-224.
- GIOVANNI, L. M. *Processos de Formação de Professores e Estatuto Profissional do Magistério*. Projeto Coletivo de Pesquisa. São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, 2010.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide – Pt: McGraw-Hill, 1998.
- LELIS, I. Convergências e tensões das pesquisas sobre aprendizagem docente. In: DALBEN, A. I. L. F. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2010, p. 188 – 201.
- MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*. Campinas, SP: Papirus, número 36, 1995, p.13-20.
- PEREIRA, M. de F. C. R. Transformação educativa e formação contínua de professores: os equívocos e as possibilidades. Lisboa-Pt: Instituto de Inovação Educacional, 2001.
- PEREIRA, F. Infância, educação escolar e profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores. Lisboa-Pt: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para Ciência e a Tecnologia. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2010.
- SAMPAIO, M. das M. F. e MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educación & Sociedad*. Campinas-SP: CEDES/UNICAMP, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004, p. 1203-1225.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE, 89, de 9 – 12 – 2005. *Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral*. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar, 1.164, de 04 de janeiro de 2012. *Institui o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas*. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo: Diretrizes do Programa de Ensino Integral (Caderno do gestor)*. São Paulo: SEE/SP. Primeira edição, 2014.

SELLTIZ, C. e outros. *Métodos de Pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1967.

SILVA, W. R. da. *A formação continuada de professores na concepção de agentes formadores em Oficina Pedagógica do Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Fracasan las reformas educativas? La respuesta de um historiador*. *Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação*. Campinas-SP: Autores Associados/ SBHE, 2000. (Coleção Memória da Educação).

Capítulo 5

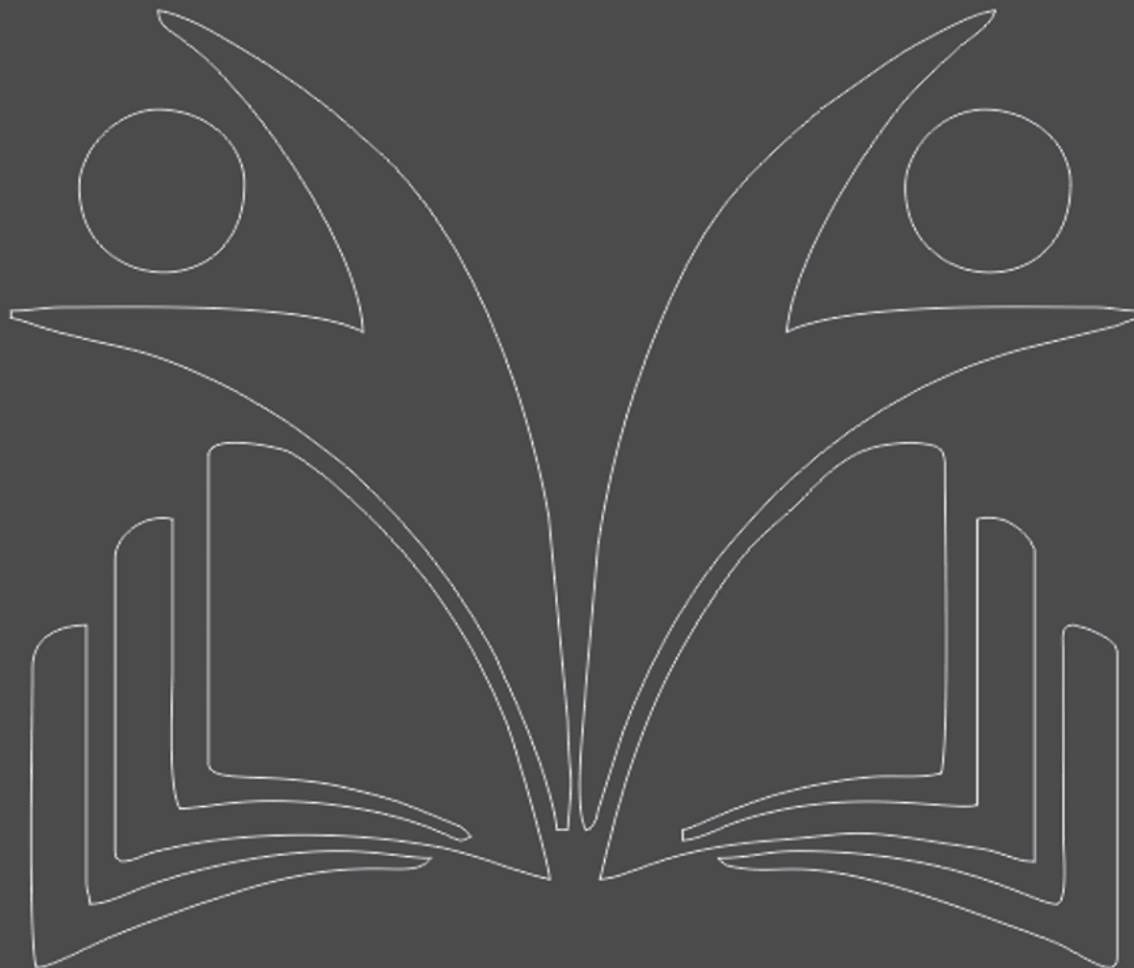


10.37423/230407614

SABÃO ARTESANAL NO ESPAÇO ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL

MARÍLIA DE OLIVEIRA LOPES

*UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE
FORA*



Resumo: Problemas ambientais e suas consequências estão interligados e influenciam todas as esferas do meio biológico, inclusive a vida cotidiana, tornando-os um dos assuntos mais abordados no ensino de Biologia. Tentar abordar novas metodologias na educação ambiental justifica-se por este tema ser urgente e necessário. Para além de ensinar sobre conceitos, efeitos e soluções, é preciso tornar o aluno um participante efetivamente ativo na conservação do meio ambiente. Com isso, este estudo avaliou o engajamento de alunos do Ensino Médio de uma escola pública sobre a problemática ambiental, a partir da experiência na produção de sabão de óleo de cozinha usado, por eles coletados no decorrer das atividades de Educação Ambiental.

Palavras-chave: Meio Ambiente, Educação Ambiental, Ensino de Biologia, Reciclagem.

INTRODUÇÃO

O meio ambiente vem sofrendo nas últimas décadas uma devastação sem precedentes, em que os níveis de degradação experimentados por diferentes setores da sociedade têm chamado a atenção de diversos grupos sociais e assumido um papel central nas reflexões, propostas e tomadas de decisões relacionadas à problemática ambiental (SILVA, et al. 2012, p. 369-383).

Segundo Krüger (2001), a sociedade tecnológica fez com que o homem perdesse o domínio sobre os avanços tecnológicos e que o manejo de grandes volumes de materiais alimentícios está diretamente relacionado à geração de detritos e poluentes, à degradação do meio e a outros fatores. Assim sendo, todas as ações que têm a possibilidade de reverter os impactos derivados destes processos são fundamentais para o desenvolvimento sustentável do planeta (BAPTISTA, 2010, p. 8-14).

Para solucionar problemas ambientais, há que se buscar alternativas tecnológicas e gerenciais de controle e prevenção da poluição como, por exemplo, a reciclagem de óleo (FILHO et al., 2013, p. 3026-3035). Além das alternativas supracitadas em grande escala, ações de menor dimensão que possam sensibilizar e conscientizar indivíduos são fundamentais para combater os problemas ambientais, e, neste contexto, justifica-se a importância de práticas, sobretudo, nas escolas, onde o ambiente é propício para desenvolver projetos e ações que promovam a aprendizagem, o conhecimento e a mudança de comportamento, muitas vezes com baixo custo e amplo alcance (MENEZES, 2019, p.21).

[...] quando os alunos se deparam com situações que se aproximam de sua realidade, conseguem assimilar conteúdos trabalhados pelos professores em sala de aula, ao que estão vivenciando, utilizando os conhecimentos adquiridos na sua prática diária e construindo suas próprias ideias através do processo ensino-aprendizagem (COSTA et. al., 2015, p. 245).

Conforme dados da Pesquisa Nacional de Saneamento Básico (PNSB/IBGE, 2000), a coleta de resíduos sólidos residenciais e comerciais situa-se 94,44% em área urbana, dos quais 78% são caracterizados como domésticos: restos de alimentos, produtos de higiene pessoal, óleo de cozinha, embalagens, entre outros (SCHWANTZ et al., 2019, p. 39-55).

Neste contexto há a problemática do óleo de cozinha, que se destaca pelo descarte incorreto (DE LUCENA et al., 2014, p. 08-14). Sabe-se que nos corpos hídricos, por exemplo, o óleo tende a formar filmes oleosos na superfície da água, dificultando a troca de gases com a atmosfera, algo que causa a depleção das concentrações de oxigênio e resulta na morte de peixes e outros organismos, gerando modificação de pH e depreciando a qualidade da água para vários fins (REIS et al., 2007, p. 1-5).

Buscando agir sobre a problemática do óleo, esta pesquisa propôs a estudantes do Ensino Médio um conjunto de atividades que têm como eixo central a produção de sabão artesanal, a partir do óleo usado, percebido como ferramenta de Educação Ambiental (EA) efetiva de sensibilização acerca dos impactos negativos causados pelo descarte desse resíduo no meio ambiente; o reaproveitamento desse material contribui, dessa forma, para a construção de uma aprendizagem significativa e inserida no cotidiano dos estudantes (DEMOLAY; SANTOS, 2018, p. 1-20)

RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Nota-se que grande esforço tem sido despendido na busca de alternativas de reutilização de resíduos oriundos de atividades humanas e diversas pesquisas têm demonstrado o emprego destes rejeitos na produção de biodiesel e também de sabão (SCHWANTZ et al., 2019, p. 39-55).

Deste modo, é possível dar um destino viável ao óleo, do ponto de vista ambiental e econômico, com uma produção tecnológica de reciclagem simples que traz benefícios para a escola e possibilita ao estudante compreender os conteúdos de Biologia, vinculados às interferências humanas no meio, de forma mais significativa (VIZÚ et al., 2018, p 05).

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental¹ (PNEA):

Art. 1º - Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

A PNEA também estabelece a EA como componente essencial e permanente da educação nacional, que deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, no ensino formal e não-formal², incumbindo, dentre outras organizações, as instituições educativas de promover educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem, gerando um pluralismo no que diz respeito às estratégias, de modo a garantir maiores oportunidades para a construção do conhecimento (VIVEIRO; DINIZ, 2009, p. 1-12).

Tendo em vista que a EA no ambiente escolar permite o desenvolvimento social, possibilitando a transformação de comportamentos, e, diante dos problemas gerados através do descarte de resíduos, a realização de um trabalho interligado de ambos possibilita a redução dos impactos ambientais. Ainda, considerando-se que a escola é a fonte provedora do conhecimento e os membros deste ambiente (alunos, professores e funcionários) são os multiplicadores de ações, visou-se capacitar seres humanos capazes de alterar o cenário atual reduzindo os problemas em

relação ao descarte incorreto de resíduos oleosos, minimizando os impactos ambientais (SCHWANTZ et al., 2019, p. 41).

Portanto, atividades que visam produzir sabão artesanal a partir do óleo de cozinha usado com estudantes são úteis em várias vertentes, pois desenvolvem diretamente princípios de EA como a concepção do meio ambiente em sua totalidade, a dependência entre os meios natural, socioeconômico e cultural, sob o enfoque da sustentabilidade, e a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais (BRASIL, 1999).

Como professora de Biologia, penso que seja possível relacionar a prática com a teoria dando relevância ao objeto de estudo, pois o professor é um mediador fundamental na formação de jovens conscientes, colocando-os frente a questões norteadoras que os estimulem a pensar mais sobre as suas atitudes com o ambiente (SILVA 2019, p. 95).

[...] o papel do educador é garantir a reflexão dos alunos acerca dos temas relacionados ao ambiente. O tom dessas afirmações revela uma ideia de pedagogia em que a sensibilidade para a percepção dos problemas ambientais está muito presente, privilegiando a dimensão subjetiva do processo educativo (TOZONI-REIS, 2008, p.67).

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve caráter transversal, descritivo, exploratório e de abordagem quali-quantitativa; com atividades desenvolvidas e norteadas pelos princípios e objetivos da EA estabelecidos pela PNEA em sincronia com as aulas da disciplina de Biologia, tendo por base a produção de sabão no espaço escolar como ferramenta de sensibilização ambiental.

O saber ambiental não nasce de uma reorganização sistêmica dos conhecimentos atuais. Este se gera através da transformação de um conjunto de paradigmas do conhecimento e de formações ideológicas, a partir de uma problemática social que os questiona e os ultrapassa. (LEFF, 2001, p. 208).

Para alcançar os objetivos propostos foram desenvolvidas atividades, a fim de não só compartilhar com os estudantes os métodos de produção de sabão artesanal, mas também de criar e reforçar valores socioambientais por meio de seu envolvimento em ações que permitam esta criticidade.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos, teve autorização da instituição de ensino em que foi aplicado, assim como o consentimento necessário de todos os participantes. O engajamento de alunos do Ensino Médio sobre a problemática ambiental foi avaliado a partir da vivência prática na produção de sabão reciclado com óleo de cozinha usado, que eles mesmos coletaram.

A implementação das atividades desta pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Padre Sebastião da Silva Pereira, localizado nas proximidades da região central do município de Valença/RJ, envolvendo seis turmas de Ensino Médio, durante as aulas da disciplina de Biologia, sob regência da professora Marília de Oliveira Lopes. As turmas envolvidas foram: um 1º ano, três 2º anos e dois 3º anos, totalizando 160³ estudantes⁴, com faixa etária média de 15 a 18 anos, no período de agosto a dezembro de 2019.

As etapas das atividades incluíram: aplicação de questionários, elaboração de cartazes, folders e materiais educativos sobre conscientização ambiental, mobilização e apresentação do projeto aos estudantes, palestras com temática ambiental, gincana de coleta de óleo de cozinha usado e oficina de produção de sabão artesanal utilizando parte do resíduo coletado.

Conforme as etapas supracitadas, um mesmo questionário foi aplicado aos estudantes no início e no fim das atividades, sendo o instrumento de pesquisa utilizado para mensurar quantitativamente a percepção socioambiental deles antes e após as ações realizadas.

O questionário pode ser compreendido de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 201) como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. De acordo com Gil (1987, p. 126) “a construção do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”; para tanto houve todo um cuidado na elaboração do questionário a fim de se elaborar questões que retratassem de forma fidedigna a opinião dos participantes.

O questionário continha 13 questões, compostas de uma linguagem simples e apropriada, estruturado com perguntas diretas e fechadas; e semi-estruturado, com perguntas abertas (ALEXIADES, 1996).

A aplicação de um único questionário antes e após o desenvolvimento das atividades de EA teve o objetivo de coletar dados possíveis de comparação. Para análise das respostas foi utilizado como parâmetro critérios previamente estabelecidos (Quadro 1), demonstrados a seguir:

Categoria	Critério de Análise
Interesse e ações socioambientais	Você se interessa por assuntos relacionados ao meio ambiente? Você toma alguma atitude em seu dia a dia para ajudar o meio ambiente?
Reutilização de produtos	Você já ouviu falar em reutilização de produtos? Antes de jogar algo fora, você pensa em como poderia reutilizá-lo?
Descarte, efeitos prejudiciais, consumo e reaproveitamento do óleo de cozinha	Como é descartado o óleo de cozinha depois de usado em sua casa? Você conhece algum ponto de coleta de óleo usado em seu bairro? Você conhece os efeitos prejudiciais do descarte indevido do óleo de cozinha no meio ambiente? Você conhece os efeitos prejudiciais do óleo de cozinha nos corpos dos organismos vivos? Você sabe qual a quantidade média de óleo usado em sua casa todo mês? Você conhece algum projeto que trate da destinação do óleo utilizado na cozinha? Já teve contato ou ouviu falar de sabão feito com óleo de cozinha?
Plantas aromáticas e plantas medicinais	Conhece os benefícios das plantas aromáticas associadas ao sabão? Já ouviu falar em plantas medicinais?

Fonte: Autoria própria.

Para Ribeiro (2008) destacam-se como pontos fortes ao se utilizar questionário como técnica de coleta de dados: garantia de anonimato, questões objetivas de fácil pontuação, uniformidade garantida pelas questões padronizadas, tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas, facilidade de conversão de dados para o computador e custo razoável.

Combinar métodos qualitativos e quantitativos utilizando múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporciona também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem (SPRATT, 2004, p. 6).

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

A EA, cada vez mais, tem sua identidade relacionada a formas equilibradas de ser e estar nesse mundo, sendo ferramenta fundamental para a construção de uma consciência planetária, com isso, para que ocorra uma contextualização atual da Educação Ambiental brasileira, faz-se necessário compreender parte do seu desenvolver histórico em que temos: a criação, no Poder Executivo, da Secretaria Especial

do Meio Ambiente (SEMA), vinculada ao Ministério do Interior (BRASIL, 2005) em 1973, o estabelecimento da EA em todos os níveis de ensino, inclusive da comunidade pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente PNMA em 1981, perspectiva reforçada pela Constituição Federal em 1988:

Art. 225: Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao poder público:

[...] VI - a necessidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988)

Soma-se a isso, a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio-92, que teve como resultado a Agenda 21 - apontando o Ministério do Meio Ambiente como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica (BRASIL, 2012); a instituição da EA como tema transversal pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, que influencia diretamente na instituição da PNMA em 1999.

Legislações posteriores serviram principalmente para regulamentar algumas políticas já implantadas, a exemplo da PNEA, que foi regulamentada em 2002, pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Atualmente as atividades de EA em território nacional seguem as diretrizes do ProNEA, sob responsabilidade do MMA, tendo em vista que mesmo homologada em 2017, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que é um dos documentos mais recentes na área de educação ainda não aborda o assunto de forma definitiva (BRASIL, 2017). Por sua transversalidade, a EA não possui um currículo específico, mas há diversas publicações para seu desenvolvimento em escolas elaboradas pela parceria entre o MMA e o MEC.

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O ENSINO

Segundo o Art. 2º da PNEA, a EA é um componente essencial e permanente da educação nacional.

Em caráter formal, é aplicada por instituições de Educação Básica (públicas e privadas), devendo ser desenvolvida de forma contínua e permanente, em todos os níveis e modalidades, construindo valores ecológicos no âmbito disciplinar e interdisciplinar [...] (TALAMONI et al., 2018, p. 68).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio mencionam a sustentabilidade ambiental como meta universal entre os pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social (BRASIL, 2012).

Segundo Novicki e Souza (2010), a EA está inserida nos espaços de ensino, porém, ainda não há parâmetros bem definidos que perpassem sua obrigatoriedade e possibilitem sua implantação efetiva.

As potencialidades da EA ainda são pouco aproveitadas nas escolas e é imprescindível sua implementação como estratégia dirigida para promover a sensibilização e conscientização socioambiental. Integrar as reflexões atuais sobre os impactos ambientais é fundamental para o processo de aprendizagem educacional e para a construção de significados; a escola atual, portanto, não pode ignorar as questões ambientais que estão presentes no cotidiano de cada aluno (VIRGENS, 2011).

A EA implica uma nova concepção do papel da própria escola. A articulação de seus conceitos, métodos, estratégias e objetivos é complexa e ambiciosa, tendo dimensões ecológicas, históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas da realidade e da construção de uma sociedade baseada em princípios éticos e de solidariedade (COLESANTI, 1996, p. 35).

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades desenvolvidas com os estudantes e objeto desta pesquisa se concentram na área da EA por suas finalidades além de sua interdisciplinaridade. Tais atividades foram desenvolvidas em sete etapas.

A Etapa 1 compreendeu a 1ª aplicação do questionário aos estudantes a fim de colher dados quantitativos antes da realização das atividades, ou seja, sem interferência direta, para comparar os dados prévios com os coletados após a realização das atividades.

A Etapa 2 envolveu a mobilização, que incluiu a apresentação do projeto, propondo uma série de pesquisas extra aula a respeito das interferências humanas negativas sobre a natureza, suas características, tipos e consequências, propondo a reciclagem como solução, o possível uso de plantas medicinais e o processo de saponificação, incluindo-se aqui a questão do óleo usado, bem como seu descarte incorreto e reciclagem.

Educação Ambiental é concebida inicialmente como preocupação dos movimentos ecológicos com uma prática de conscientização capaz de

chamar a atenção para a finitude e a má distribuição do acesso aos recursos naturais e envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas (CARVALHO, 2012, p.51).

Ocorreram também, nesta etapa, exposições de vídeos e documentários em sala de aula, assim como a participação e apresentação de trabalhos nas feiras expositivas do colégio (Figuras 1).



Figura 1- Cartaz sobre conscientização ambiental elaborado por alunos

Fonte: Registro feito pela autora em 23/11/2019



Figura 2 - Óleo arrecadado durante a Gincana

Fonte: Registro fotográfico da autora, 2019.

A palestra realizada no dia 19 de agosto de 2019 consistiu na Etapa 3, com o tema: Conscientização Ambiental para os estudantes de Ensino Médio, ministrada pela educadora Deyse Leite⁵. O objetivo desta etapa foi instigar o pensar sobre os cuidados com o meio ambiente, assim como os impactos das interferências humanas na natureza.

Na mesma data teve início a Etapa 4 com o anúncio da Gincana de coleta de óleo de cozinha usado. Os estudantes foram motivados a coletar o resíduo em seus respectivos bairros e residências, armazenando-o em garrafas pet e levando-o para a escola, com o dever de propagar, durante a coleta, os conhecimentos acerca dos malefícios do descarte do produto na natureza, distribuindo nesse momento o *folder* educativo com todas as orientações.

Esta coleta foi efetuada ao longo de 05 meses e a quantidade arrecadada era atualizada semanalmente em um quadro *ranking* por turma. Durante esta etapa o estudante já podia se perceber agente em defesa do meio ambiente, se enxergando, assim, como coautor na construção de um planeta mais saudável por meio do recolhimento e da destinação correta de um produto.

Foram arrecadados ao final desta etapa, 1716 litros de óleo de cozinha usado (Figura 2) durante os 05 meses da gincana.

A maior parte do óleo arrecadado foi doada para uma instituição do município que, com a venda do resíduo, obtém recursos para seus trabalhos sociais; já a parte restante foi utilizada na oficina de produção de sabão artesanal.

A Etapa 5 se deu no dia 18 de novembro de 2019 com a palestra: Conscientização Ambiental para os estudantes de Ensino Médio, ministrada pelo professor Dr. Daniel Pimenta. O objetivo desta etapa foi apresentar as potencialidades das plantas medicinais, assim como as transformações ambientais e a importância do cuidado com o planeta. Há, também, a importante relação de multidisciplinaridade que permite aliar diferentes conteúdos de uma mesma disciplina integrados no mesmo contexto. É possível relacionar EA com o ensino de botânica, no qual a possível utilização de plantas aromáticas pode agregar qualidade ao processo de saponificação além de conhecimento a respeito do uso de ervas (CARDOSO et al., 2008).

Nos dias 19 e 25 foi realizada a oficina de fabricação de sabão artesanal com o óleo de cozinha usado nas dependências externas do colégio, configurando a Etapa 6. Sendo esta uma das mais importantes das atividades desenvolvidas, já que, por meio deste exercício, foram utilizados conteúdos de diversas áreas de conhecimento, para uma aprendizagem prática.

O consumo atual de sabões e detergentes é alto e por isso é interessante saber como são produzidos, como agem e como são degradados pela natureza; estas informações tornam-se fator importante para que a interação com o meio ambiente seja mais madura e consciente (SCHWANTZ et al., 2019).

Equipamentos de Proteção Individual (EPI) como óculos contra respingos, luvas, avental e máscara (semi-facial) foram utilizados pelos estudantes, tendo financiamento próprio da autora. Cabe ressaltar que a manipulação do reagente químico foi efetuada apenas pela professora e a supervisão dos alunos em todas as demais etapas também foi rigorosa.

Antes de começarem a fabricar o sabão artesanal, os alunos foram divididos em grupos de 4 a 6 pessoas, participando ativamente da prática, no período de 2 aulas conjugadas de 50 minutos. Eles receberam um passo a passo da ordem de mistura e da quantidade de ingredientes (Figura 3) e (Figura 4).



Figura 3 - Aluno coletando água para fabricação do sabão artesanal

Fonte: Registro fotográfico da autora, 2019.



Figura 4- Alunas diluindo ingredientes para fabricação do sabão artesanal

Fonte: Registro fotográfico da autora, 2019.

Foi constantemente exposta e debatida a importância de cada etapa, as reações físico-químicas que ocorriam e possibilitavam a formação de novos produtos, diminuindo os impactos ambientais do óleo de cozinha usado e da soda cáustica (Figura 5).

Durante a oficina os alunos também usaram ervas aromáticas, disponibilizadas pela professora, a fim de agregar valor e qualidade ao produto final do sabão (Figura 6), resgatando nesse sentido o conhecimento tradicional a respeito do uso de ervas e plantas para benefício humano.



Figura 5 - Alunos acrescentando óleo à mistura

Fonte: Registro fotográfico da autora, 2019.



Figura 6 - Sabão artesanal produzido na oficina

Fonte: Registro fotográfico da autora, 2019

O sabão resultante da oficina foi dividido entre os alunos, distribuído para as comunidades onde houve a coleta do óleo e para a cozinha da escola.

E, por fim, foi realizada a reaplicação do mesmo questionário aplicado na Etapa 1, para a análise comparativa.

ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

Na primeira e segunda questão os alunos foram questionados sobre interesses e ações relacionadas ao meio ambiente, que mostraram os seguintes resultados:

Tabela 1 - Resultado de respostas à questão 1: sobre o interesse em assuntos relacionados ao meio ambiente

Alternativas	Frequência (%)	
	1ª Aplicação	2ª Aplicação
Sim	37	44
Não	7	12
Razoavelmente não	33	21
Sim, mas não tenho ou não sei o que fazer a respeito	19	18
Sou indiferente	4	5

Fonte: Pesquisa, Valença RJ, 2019.

Nesta questão, caso o aluno escolhesse a alternativa sim, ele poderia citar os assuntos que o interessavam. Na 1ª aplicação apareceram as seguintes respostas: reflorestamento, energias renováveis, lixo, preservação da vida marinha, reciclagem, reutilização, desmatamento, biodiversidade e poluição dos rios. Já na 2ª aplicação os interesses citados foram: reciclagem, queimadas, descarte do óleo, destino dos lixos, reutilização e questões governamentais.

Destaca-se aqui o aumento de respostas positivas que passara de 37% na 1ª aplicação para 44% na 2ª aplicação (Tabela 1). É perceptível que o aumento de interesse dos alunos em assuntos relacionados ao meio ambiente ocorreu após o desenvolvimento das atividades. Também é interessante analisar que as respostas abertas foram mais genéricas na 1ª aplicação e se tornaram mais específicas e críticas na 2ª aplicação do questionário, demonstrando um amadurecimento e uma ressignificação dos valores socioambientais por parte dos alunos.

Tabela 2 - Resultado de respostas à questão 2 sobre: atitudes tomadas no dia-a-dia para ajudar o meio ambiente

Alternativas	Frequência (%)	
	1ª Aplicação	2ª Aplicação
Sim	56	53
Não	14	14
Sou indiferente	3	5
Não, mas gostaria de começar a fazer algo para ajudar	28	28

Fonte: Pesquisa, Valença RJ, 2019.

Na segunda questão não houve variações significativas entre as aplicações (Tabela 2): mais da metade dos alunos (56% e 53% respectivamente) respondeu que toma alguma atitude para ajudar o meio ambiente. A pequena diminuição de respostas positivas pode indicar não necessariamente uma redução das atitudes dos alunos, mas possivelmente uma mudança da percepção das ações tomadas. Em relação às respostas abertas não houve variações entre as aplicações, sendo citadas como atitudes cotidianas para ajudar o meio-ambiente: não jogar lixo no chão, economizar água, não jogar óleo na pia e a reutilização de alguns produtos.

As questões 3 e 4 tratam da categoria de reutilização de produtos e obtiveram os resultados a seguir.

Tabela 3 - Resultado das respostas à questão 3 sobre: a reutilização de produtos

Alternativas	Frequência (%)	
	1ª Aplicação	2ª Aplicação
Sim	83	83
Não	2	2
Razoavelmente interessado	6	3
Sim, mas não sei o que fazer a respeito	6	11
Sou indiferente	3	1

Fonte: Pesquisa, Valença RJ, 2019.

Nesta questão, em caso de resposta positiva, perguntou-se ao aluno se ele poderia citar alguns produtos que poderiam ser reutilizados, dos quais foram citados: garrafas, sacolas plásticas, óleo, pneu, tecido, metal, vidro, latinhas, óleo, ferro. Percebe-se que a maior variação (Tabela 3) foi no aumento de alunos que já tinha algum conhecimento sobre a reutilização de produtos, mas não sabia o que fazer a respeito, o que reforça a necessidade de ações de EA dentro do espaço escolar.

Tabela 4 - Resultado de respostas à questão 4 sobre: pensar em como reutilizar algum produto antes de jogá-lo fora

Alternativas	Frequência (%)	
	1ª Aplicação	2ª Aplicação
Sim	24	31
Sim, mas não sei o que fazer a respeito	55	41
Não	15	22
Sou indiferente	6	6

Fonte: Pesquisa, Valença RJ, 2019.

Em relação à alternativa aberta, quando questionados sobre como já reutilizaram alguns produtos, respostas foram: garrafa plástica para água, papel para rascunho, latas, caixas e potes. Esta questão apresenta um resultado interessante, pois se percebe o aumento de respostas positivas (Tabela 4) em

relação ao modo de agir nos casos de reutilização de produtos, indicando um possível impacto positivo das atividades de EA desenvolvidas.

As questões de 5 a 11 abordaram a categoria descarte, efeitos prejudiciais, consumo e reaproveitamento do óleo de cozinha que apresentaram os resultados a seguir.

Tabela 5 - Resultado a questão 5 sobre: o descarte do óleo de cozinha usado na residência dos participantes

Alternativas	Frequência (%)	
	1ª Aplicação	2ª Aplicação
Pia	11	6
Dispensado no quintal	2	4
Engarrafado e jogado no lixo	14	11
Não sei responder	36	32
Nunca me preocupei com isso	9	1
Descarte em ponto de coleta	23	47
Outro	5	0

Fonte: Pesquisa, Valença RJ, 2019.

A questão 5 também reflete o impacto positivo das ações de EA desenvolvidas, pois apesar do aumento da quantidade de óleo usado dispensada no quintal (Tabela 5), percebe-se que houve uma redução do descarte de óleo usado na pia, acompanhado de um aumento significativo do descarte em ponto de coleta motivado pela gincana do óleo. Sendo também possível notar uma diminuição do óleo de cozinha usado engarrafado e jogado no lixo e da redução de respostas em relação à falta de preocupação com o descarte do óleo de cozinha usado na residência dos participantes, demonstrando a conscientização ambiental gerada pelo conjunto de atividades propostas e o poder de ação dos jovens como multiplicadores de valores socioambientais, pois suas ações tiveram reflexos sobre suas família e comunidade e fizeram com que os conhecimentos adquiridos ultrapassassem os muros da escola.

Tabela 6 - Resultado de respostas à questão 6 sobre: o conhecimento de algum ponto de coleta de óleo usado nas localidades em que moram

Alternativas	Frequência (%)	
	1ª Aplicação	2ª Aplicação
Sim	19	30
Não	54	52
Nunca procurei saber	21	12
Não sei responder	5	6

Fonte: Pesquisa, Valença RJ, 2019.

As respostas da questão 6 indicam o aumento significativo sobre conhecer os pontos de coleta de óleo usado próximo à residência dos participantes (Tabela 6), espera-se que este conhecimento favoreça as ações de descarte adequado.

Tabela 7 - Resultado de respostas à questão 7 sobre: o conhecimento dos efeitos prejudiciais do descarte indevido do óleo de cozinha no meio ambiente

Alternativas	Frequência (%)	
	1ª Aplicação	2ª Aplicação
Sim	58	80
Não	20	9
Nunca procurei saber	15	7
Não sei responder	7	5

Fonte: Pesquisa, Valença RJ, 2019.

Em relação às respostas da questão é interessante observar a variação em todas as alternativas, observando-se um aumento significativo sobre a percepção ambiental dos alunos dos efeitos prejudiciais do descarte indevido do óleo de cozinha usado após o desenvolvimento das atividades (Tabela 7), reforçando mais uma vez a importância das ações de EA nas escolas.

Tabela 8 - Resultado de respostas à questão 8 sobre: o conhecimento os efeitos prejudiciais do óleo de cozinha nos corpos dos organismos vivos

Alternativas	Frequência (%)	
	1ª Aplicação	2ª Aplicação
Sim	44	60
Não	26	18
Nunca procurei saber	22	13
Não sei responder	9	9

Fonte: Pesquisa, Valença RJ, 2019.

Com as respostas à questão 8, sobre os efeitos prejudiciais do óleo de cozinha nos corpos dos organismos vivos (Tabela 8), após o desenvolvimento das atividades percebeu-se a redução do número de alunos que afirmavam não ter conhecimento ou nunca procuraram saber sobre, e daqueles que não sabiam responder, acompanhado de um aumento significativo no percentual de estudantes (60%) que disseram na 2ª aplicação ter conhecimento sobre os efeitos prejudiciais do óleo de cozinha nos corpos dos organismos vivos.

Tabela 9 - Resultado de respostas à questão 9 sobre: a quantidade média mensal de óleo utilizado na residência dos participantes

Alternativas	Frequência (%)	
	1ª Aplicação	2ª Aplicação
Sim	24	25
Não	45	47
Nunca procurei saber	21	20
Não sei responder	10	8

Fonte: Pesquisa, Valença RJ, 2019.

Os resultados da questão 9 mostraram que a maior parte dos alunos afirmou não ter um conhecimento sobre a quantidade média de óleo de cozinha utilizado em suas residências (Tabela 9). Mesmo com um pequeno aumento do percentual de alunos que relataram saber a média do consumo, os dados obtidos indicam a necessidade de se trabalhar continuamente atividades de EA que estimulem a percepção dos estudantes sobre os impactos da ação humana ao meio ambiente, como foi feito no processo desta pesquisa.

Tabela 10 - Resultado de respostas à questão 10 sobre: o conhecimento de algum projeto que trate da destinação adequada do óleo de cozinha usado

Alternativas	Frequência (%)	
	1ª Aplicação	2ª Aplicação
Sim	28	75
Não	57	17
Nunca procurei saber	10	5
Não sei responder	5	3

Fonte: Pesquisa, Valença RJ, 2019.

De acordo com as respostas obtidas na questão 10, percebe-se que a maioria dos alunos (Tabela 10) não conhecia nenhum projeto de destinação adequada para o óleo de cozinha usado. O aumento no percentual de alunos que conhecia algum projeto é justificado pelo fato de que durante a gincana do óleo, eles foram apresentados a uma instituição da cidade que pelo recolhimento do óleo usado e posterior processo de filtragem, consegue recursos para manter suas ações sociais, revendendo esse óleo para uma empresa especializada. Mais que conhecer o projeto, os alunos participaram do processo, visto que todo óleo coletado durante a gincana recebeu uma destinação capaz de reduzir seus impactos ambientais, contribuindo com a preservação do meio ambiente.

Tabela 11 - Resultados de respostas à questão 11 sobre: o conhecimento sobre o sabão feito com óleo de cozinha usado

Alternativas	Frequência (%)	
	1ª Aplicação	2ª Aplicação
Sim	72	96
Não	18	2
Nunca procurei saber	4	0
Não sei responder	0	1
Tenho interesse em saber	6	0

Fonte: Pesquisa, Valença RJ, 2019.

A questão 11 abrange a possibilidade de reaproveitar o óleo de cozinha usado (Tabela 11) e quis analisar o conhecimento prévio e posterior dos alunos sobre o sabão artesanal feito com óleo de cozinha usado. A oficina de produção do sabão artesanal foi um fato que agregou muitos valores em sobre este assunto em específico.

Os conhecimentos avaliados neste grupo de questões sobre descarte, efeitos prejudiciais, consumo e reaproveitamento do óleo de cozinha teve o objetivo de compreender, analisar e intervir no conhecimento e na atitude dos alunos sobre os impactos do óleo de cozinha para o meio ambiente.

As questões 12 e 13 abordam as plantas aromáticas e as medicinais, cujas respostas seguem em tabela:.

Tabela 12 - Resultados de respostas à questão 12 sobre: o conhecimento dos benefícios das plantas aromáticas associadas ao sabão

Alternativas	Frequência (%)	
	1ª Aplicação	2ª Aplicação
Sim	9	31
Não	58	49
Nunca procurei saber	21	7
Não sei responder	5	5
Tenho interesse em saber	7	9

Fonte: Pesquisa, Valença RJ, 2019.

A questão 12 expõe que a quantidade de alunos que respondeu nunca procurar saber sobre os benefícios das plantas aromáticas associadas ao sabão, na 1ª aplicação (Tabela 12), mudou significativamente na 2ª aplicação: aumentando o número de alunos (de 9% para 31%) que a partir das atividades de EA desenvolvidas puderam perceber alguns benefícios das plantas aromáticas e diminuindo o número dos que nunca procuraram conhecer o assunto.

A utilização de produtos naturais e com propriedades aromáticas e/ou de uso na medicina popular é de grande valia, pois a utilização destes elementos de forma sustentável e economicamente viável

tende a provocar uma aproximação do estudante com os vegetais, pois sabemos que tais plantas são representativas na vida da maioria das pessoas (FARIA et al., 2011, p.89.), por isso, produzir sabões com acréscimo de ervas naturais pode trazer benefícios além das essências, pois elas despontam com um aliado ao processo de EA.

Tabela 13 - Resultados de respostas à questão 13 sobre: o conhecimento em plantas medicinais

Alternativas	Frequência (%)	
	1ª Aplicação	2ª Aplicação
Sim	77	92
Não	13	0
Nunca procurei saber	7	4
Não sei responder	1	2
Tenho interesse em saber	1	2

Fonte: Pesquisa, Valença RJ, 2019.

Quanto às perguntas abertas, fomos alunos responderam que seu conhecimento sobre plantas medicinais vinha do grupo familiar (48%), da escola (35%), seguidos por internet e TV (13%); não souberam responder (11%). Sobre como utilizar tais plantas as respostas obtidas foram: chás (61%), uso tópico (14%), aromatizantes (11%) e não souberam responder (20%). É relevante citar que a maior parte dos alunos tinha um conhecimento prévio sobre plantas medicinais, mesmo assim o desenvolvimento das atividades propostas aumentou o número de estudantes que afirmara ter algum conhecimento sobre elas (Tabela 13). É interessante considerar a importância dos grupos familiares e da escola na formação de conhecimentos entre os jovens, reafirmando as potencialidades e o alcance do desenvolvimento de ações de EA nas unidades de ensino.

CONCLUSÕES

Ficou evidente que o resultado da participação dos estudantes no projeto foi positivo na construção de sua consciência ambiental, pois eles se perceberam protagonistas de atitudes que amenizam os impactos humanos na natureza. A oficina estimulou o trabalho em grupo, bem como a aprendizagem de uma proposta que poderá, inclusive, gerar renda para as famílias dos participantes, se assim o desejarem. É possível assegurar, portanto, a potencialidade das aulas práticas e oficinas como construtoras de um processo de ensino aprendizagem mais relevante.

Observou-se de forma positiva durante as atividades que: os alunos se mostraram engajados na tarefa e atentos ao passo a passo da receita, discutindo entre si, dividindo funções e auxiliando um ao outro. Era perceptível a satisfação com o resultado da transformação química, bem como o contentamento e uma postura autônoma.

Os estudantes se mostraram interessados e dispostos à coleta do óleo usado na comunidade, alguns levando quantidades maiores outros com arrecadações mais singelas, mas sempre empolgados em poder ajudar, inclusive com relatos de mudança de comportamento dos pais no direcionamento correto do óleo usado, bem como no interesse em levar a receita para replicá-la em casa.

Foi possível concluir que o projeto mostrou-se uma ferramenta válida e eficaz e os objetivos propostos inicialmente, foram alcançados com sucesso.

REFERÊNCIAS

- ALEXIADES, M. Selected guidelines for ethnobotanical research: a field manual. The New York Botanical Garden Press, 1996.
- BAPTISTA, Vinícius Ferreira. A relação entre o consumo e a escassez dos recursos naturais: uma abordagem histórica. *Saúde & Ambiente em Revista*, v. 5, n. 1, p. 8-14, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. A Base Nacional Comum Curricular –Apresentação. Brasília: MEC. 2017.
- _____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em: 23 ago. 2019.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 ago. 2019.
- _____. ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3 ed. Brasília: MMA, DF, 2005.
- CARDOSO, F. S., THIENGO, A. M. A., GONÇALVES, M. H. D., SILVA, N. R., NÓBREGA, A. L., RODRIGUES, C. R., & CASTRO, H. C. Interdisciplinaridade: fatos a considerar Interdisciplinarity: facts to consider. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*. Curitiba. n 1, vol 1, jan./abr. 2008.
- COLESANTI, Marlene. Paisagem e Educação Ambiental. In: Encontro Interdisciplinar sobre o Estudo da paisagem. Rio Claro: UNESP, p. 35, 1996.
- COSTA, D. A.; LOPES, G. R.; LOPES, J. R. Reutilização do óleo de fritura como uma alternativa de amenizar a poluição do solo. *Revista do Centro do Ciências Naturais e Exatas*. Santa Maria. v. 14, p. 243-253, 2015.
- DE LUCENA, K. P.; DE ALBUQUERQUE, W. G.; MOURA, E. F. Alternativas ambientais: reciclagem do óleo de cozinha na fabricação de sabão. *Revista INTESA (Pombal - PB - Brasil)* v. 8, n. 2, p. 08-14, dez., 2014.
- FARIA L. R., JACOBUCCHI, D. F. C.; OLIVEIRA, R. C. Possibilidades de ensino de botânica em um espaço não-formal de educação na percepção de professoras de ciências. *Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*. Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 89. 2011.
- FILHO, S, T. SANTOS, A. As. da S.. ALMEIDA, T. M. de S., E.. Tecnologia ambiental aplicada ao gerenciamento e processamento do óleo vegetal residual no estado do Rio de Janeiro. *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental – REGET/UFSM*, Santa Maria - RS, v. 15 n. 15, p. 3026- 3035, out. 2013.

Gil, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.

KRÜGER, Eduardo L. Uma abordagem sistêmica da atual crise ambiental. Desenvolvimento e Meio Ambiente, Editora da UFPR, n. 4, p. 37-43, 2001.

LEFF, E. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório. Publicações e trabalhos científicos, v. 7, p. 225, 2001.

MENEZES, Isis Marinho Siqueira. Escola e Meio ambiente: Análise das Ações do Projeto em Educação Ambiental Desenvolvidas na Escola Estadual Integral do Ensino Médio Ginásio Pernambuco do Recife-PE-Brasil. Repositório de Tesis y Trabajos Finales UAA, 2019.

NOVICKI, V.; DE SOUZA, D. B. Políticas públicas de educação ambiental e a atuação dos Conselhos de Meio Ambiente no Brasil: perspectivas e desafios. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, v. 18, n. 69, p. 711-736, 2010.

REIS, M. F. P.; ELLWANGER, R. M.; FLECK, E. Destinação de óleos de fritura. 24º Congresso Brasileiro de Engenharia Sanitária e Ambiental. ABES – Associação Brasileira de Engenharia Sanitária e Ambiental. Belo Horizonte. 2007.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Centro Universitário do Planalto de Araxá. Araxá/MG, v. 4, n. 5, p. 129-148, 2008.

SCHWANTZ, P. I. ROTH, J. C. G., DOS SANTOS, E. F., LARA, D. M.. Reciclagem de Resíduos Oleosos: Ação De Sensibilização Ambiental Com Alternativas de Reciclagem pela Produção Artesanal de Sabão. Revista Estudo & Debate, v. 26, n. 1, p. 39-55, 2019.

SILVA, B. M; SILVA, R. R; FRÓES, M. A. Novas percepções conquistadas por alunos do Ensino Integral da Escola Felipe dos Santos no município de Inconfidentes-MG sobre alguns artrópodes por meio da Educação Ambiental. Revista Insignare Scientia - RIS, v. 2, n. 1, p. 91-103, 2019.

SILVA, L. F., & CARVALHO, L. M. A temática ambiental e as diferentes compreensões dos professores de física em formação inicial. Ciência & Educação. v. 18, n. 2, p. 369-383, 2012.

TALAMONI, A.C.B.; PERES, W.C.; PINHEIRO, H.M.S. & PINHEIRO, M.A.A. Histórico da educação ambiental e sua relevância à preservação dos manguezais brasileiros. Cap. 2: p. 57-73. In: Pinheiro, M.A.A. & Talamoni, A.C.B. (Org.). Educação Ambiental sobre Manguezais. São Vicente: UNESP, Instituto de Biociências, Campus do Litoral Paulista, 165 p.

TOZONI-REIS, M. F. C. Educação Ambiental: natureza, razão e história. 2. ed., Autores Associado, Campinas, 174 pp, 2008.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. Da S. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. Ciência em tela. v. 2, n. 1, p. 1-12, 2009.

VIZÚ, J. A.; MACHADO, G. C.; SILVA, B. C.; MACHADO, J. C. V.; SILVA, M. A.; MARQUES, M. J. Reciclagem de óleo utilizado em frituras através da fabricação de sabão elaborado com óleo essencial de *Piper calossum* extraído por arraste a vapor. Cadernos de Agroecologia. v. 13, n 1, p. 1-05, jul, 2018.

NOTAS

¹Instituída pela Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, dispõe sobre a Educação Ambiental. Foi regulamentada pelo Decreto 4.281 de 25 de junho de 2002.

²A PNEA estabelece que as ações de EA no ambiente escolar englobam: Educação Básica (Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio), Educação Superior; Educação Especial; Educação Profissional e Educação de jovens e adultos.

³A não concordância em participar da pesquisa, juntamente com a evasão escolar e a mudança de turma ou mudança de colégio no decorrer da aplicação do projeto, são fatores que incidiram sobre o total de estudantes participantes.

⁴Os estudantes menores de idade que aceitaram participar da pesquisa assinaram um Termo de Assentimento para menor, junto com seus responsáveis que, assinaram um Termo de Consentimento livre esclarecido (Termo de Consentimento para os Pais) e os estudantes maiores de idade assinaram um Termo de Consentimento para maiores.

⁵Bióloga e responsável pelo Instituto Socioambiental Casa da Colina.

Capítulo 6



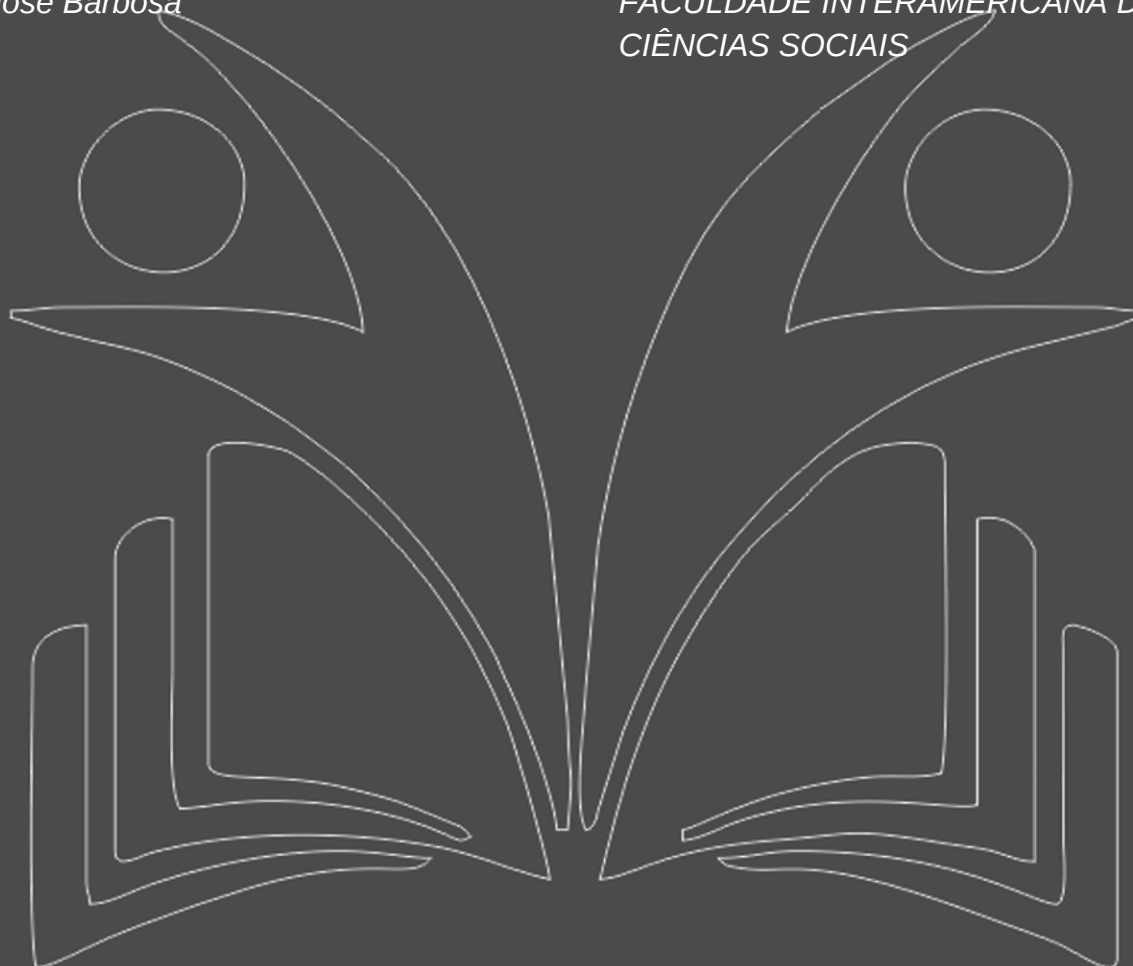
10.37423/230407646

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

Luiz Alberto Oliveira Lima Roque

Francisco José Barbosa

*Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Fluminense – Campus Macaé.
Rio de Janeiro.
FACULDADE INTERAMERICANA DE
CIÊNCIAS SOCIAIS*



Resumo: O fenômeno da globalização surgiu na década de 1980 do século XX, e vem se intensificando desde então, juntamente com os exponenciais avanços tecnológicos experimentados pela humanidade, que atualmente ocorrem no período de poucos meses. Todo esse avanço científico se reflete nas tradições culturais e educacionais das sociedades mundiais. Se há poucas décadas a pedagogia predominante era a bancária, atualmente é preciso contextualizar o conhecimento trabalhado em sala de aula, de acordo com a realidade dos discentes, para despertar neles o interesse pelo aprendizado. Uma das formas de proporcionar aos alunos interesse pelo estudo consiste em fazer uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que possibilitam a aplicação de ferramentas educacionais bastante relevantes, como aplicativos orientados ao ensino, gamificação, aprendizagem orientada a projetos, sala de aula invertida, videoconferências, simuladores gratuitos disponíveis na rede mundial de computadores, recursos educacionais digitais e muitos outros. Entretanto, os professores precisam adquirir proficiência na utilização dessas ferramentas educacionais digitais, e isso passa necessariamente pela capacitação docente. Embora o magistério seja uma profissão apaixonante e motivadora, este nobre ofício apresenta muitas dificuldades, como a falta de tato familiar na preparação de seus filhos para a convivência social, que resulta em agressões e desrespeito aos professores. Há também o reverso da moeda, materializado por professores que desconsideram ou maltratam seus discentes, desmotivando-os no processo de construção de conhecimento disciplinar. Outro fato que desmotiva a docência é a falta de conhecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação, bem como as condições financeiras para se inscrever em cursos de qualificação, uma vez que a categoria é caracterizada por baixa remuneração em sua maioria. Considerando a necessidade de motivação docente para incentivar os alunos aos estudos, este artigo pretende apresentar propostas de capacitação ao professorado, visando qualificar os mestres para o exercício proficiente do magistério, atrelando a capacitação deles a plano de cargos e salários. Além disso, este trabalho pretende propor maior integração entre a família e a escola, no sentido de conscientizar aos pais sobre a importância de educar seus filhos para o respeito ao próximo, bem como orientar aos docentes que tratem os alunos com consideração, para motivá-los a estudar.

Palavras chave: motivação; respeito; tecnologias de informação; capacitação; educação.

1 INTRODUÇÃO

Roque (2019) destaca ser imprescindível investir em educação para obter crescimentos reais no produto interno bruto (PIB) nacional. Uma das formas de aprimorar a qualidade do ensino passa necessariamente pela motivação dos principais integrantes do processo, que são família, alunos, docentes e servidores técnico-administrativos, ou seja, a comunidade acadêmica.

De acordo com Pereira et. al. (2023), o fenômeno da globalização altera rapidamente a dinâmica político-econômica das sociedades, tornando necessária uma mudança no perfil dos profissionais modernos, que devem ser resilientes, aptos a trabalhar em grupo e investir em atualização e reciclagem de sua própria formação intelectual.

Roque (2020) salienta que há algumas décadas o modelo educacional predominante era a pedagogia bancária, criticada pelo mestre Paulo Freire. Essa metodologia de ensino considerava o professor como detentor absoluto de conhecimento, cabendo ao aluno somente a função de receber o saber docente, sem ter o direito de questionar nada. Mais, era comum castigos se a palavra do professor fosse questionada.

A formação dos trabalhadores no contexto da globalização requer que seja repensado o modelo educacional, com o intuito de conferir caráter mais contemporâneo ao paradigma pedagógico. Para atualizar sistemas de ensino, faz-se uso da filosofia da educação, conceito definido por Pereira et. al. (2023) como a análise de teorias pedagógicas para esclarecer e aperfeiçoar o conhecimento educacional. Conforme Herman (2023), compete à filosofia elaborar explicações sobre questões pedagógicas.

Um dos principais problemas educacionais passa pela motivação discente. Como incentivar os alunos a estudar é uma das perguntas mais frequentes entre os profissionais da educação, de acordo com Roque (2019). Dessa forma, o propósito deste artigo consiste em apresentar estratégias para motivar os discentes a se engajarem nos processos de construção conjunta de conhecimentos em suas respectivas comunidades acadêmicas.

2 PRINCIPAIS TEMAS PARA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Medeiros et. al. (2023) apontam a necessidade de a educação acompanhar os avanços tecnológicos da globalização, para que as escolas consigam formar profissionais contextualizados. Isso pode ser alcançado através da qualificação profissional.

2.1 QUALIFICAÇÃO DE SERVIDORES DOCENTES E ADMINISTRATIVOS

Um dos grandes avanços conquistados foi referente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), aliadas aos dispositivos celulares portáteis. Esses telefones móveis tornam cada usuário um ponto de acesso em potencial à rede mundial de computadores.

A produção em escala reduziu os preços de pacotes de dados, tablets e smartphones, viabilizando o acesso em massa a estes dispositivos, mesmo para pessoas de estratos sociais mais carentes, que os adquirem através de parcelamentos, quando não tem condições de comprar à vista.

Roque (2018) destaca que o sistema operacional Android é o mais utilizado do mundo, e disponibiliza vasta gama de aplicativos educacionais gratuitos. Esses programas utilizam recursos multimídia de som, áudio, vídeo e texto, agregados a atraentes enredos de gamificação. Assim, os alunos são incentivados a aprender jogando, tornando-se cada vez mais estimulados à medida em que passam de fases.

Portanto, quanto mais progredirem nos jogos, mais sedimentados os conhecimentos discentes estarão, tornando a tecnologia uma aliada no aprendizado das mais diversas disciplinas, mesmo aquelas consideradas assustadoras pelos alunos, como matemática, física, química ou português. Porém, é preciso que os professores construam habilidades nas tecnologias de informação e comunicação, para poderem selecionar os aplicativos mais adequados às disciplinas que lecionam. Para isso, são necessários investimentos na formação contínua docente.

Há professores que dominam as ferramentas tecnológicas, porém são demasiadamente rigorosos em suas avaliações, desconsiderando participação discente na formação global da média, e levando em conta somente o desempenho do aluno nas provas e testes. Tal postura desmotiva os alunos a estudarem, devido ao caráter inflexível do responsável pela construção de conhecimento.

Analogamente, certos professores não desenvolvem empatia pela turma, manifestando comportamento rude ante as dúvidas de seus alunos, atitude que os desmotivará para o estudo da disciplina em questão. Assim, a instituição educacional deve centrar esforços tanto na reciclagem de conhecimentos técnicos, quanto na formação de relacionamentos interpessoais de seus docentes, para que estes aprendam que seus estudantes devem ser bem tratados, e desta forma se sintam motivados a dar continuidade aos estudos.

Entretanto, por mais motivante que seja, a profissão docente é repleta de desafios. Um deles passa pela baixa remuneração do professor, que o desmotiva a arcar com os custos da própria qualificação.

Uma solução para o supracitado problema passa pela implantação de planos de carreira docente, atrelados à qualificação profissional. Dessa forma, o crescimento financeiro do professor ocorreria conforme pontuação anual adquirida, que poderia ser mensurada em horas realizadas de cursos, juntamente com a conclusão de especializações e pós graduações estrito senso. Assim, o professor estaria permanentemente incentivado a se qualificar, sabendo que terá recompensa financeira com a progressão na carreira.

É imprescindível considerar elementos fundamentais no processo pedagógico, que são os servidores técnicos e administrativos, como pedagogas, programadores, assistentes de alunos, inspetores, seguranças, funcionários da limpeza, bibliotecárias e cozinheiras, dentre outros. Esses profissionais também precisam ser incentivados à qualificação, pois devem atender os alunos com presteza e civilidade, para que o corpo discente se sinta motivado a permanecer na instituição de ensino. Portanto, um plano de carreira atrelado à qualificação também deve ser ofertado aos servidores da educação.

Embora incentivos financeiros possam contribuir para a questão da qualificação, estas ações não resolvem todos os problemas do cotidiano escolar, dentre os quais se destacam a segurança.

2.2 INTEGRIDADE FÍSICA E EMOCIONAL

Silva e Assis (2018) destacam o aumento da violência escolar, que apresenta crescimento contínuo nos últimos anos, excetuando-se o período de educação remota emergencial, durante o isolamento mundial forçado pela pandemia da Covid-19.

Segundo as autoras, a violência pode ser categorizada como ocorrendo na escola, contra a escola ou oriunda da própria escola. Violência contra a escola decorre de ações de vandalismo contra a própria instituição. Violência que ocorre na escola é qualquer transgressão praticada por indivíduos contra outros no interior de suas dependências, como discussões, agressões e comportamentos antissociais. Violência da escola consiste em práticas institucionais que desestimulam a comunidade acadêmica, como preconceitos, tratamento descortês de servidores e professores, abuso de poder, falta de estímulos, inexistência de ouvidoria, falta de diálogo entre integrantes da instituição, despreparo de docentes e conteúdo disciplinar não contextualizado.

A violência na escola pode ter origem em processos familiares, conforme Silva e Assis (2018), ampliando-se para violência verbal, agressões, depredação do patrimônio e tráfico de drogas. As ações anteriormente descritas tornam a instituição de ensino um ambiente inseguro e desalentador,

gerando impactos emocionais negativos sobre toda a comunidade acadêmica. Dessa forma, faz-se necessário adotar ações que previnam violência escolar.

Brandão Neto et. al. (2014) propõe ação educativa para prevenção da violência, criando em cada escola um núcleo de apoio, para realização de encontros semanais com cada turma, onde alunos ouviriam palestras sobre boa convivência, respeito às diferenças, empatia, educação, tolerância, amor ao próximo e perdão. Nesses encontros os autores salientam a importância de os estudantes serem ouvidos. Figueiredo et. al. (2013) sugere a inclusão de professores e pais em alguns desses eventos, uma vez que grande parte dos problemas emocionais e psicológicos se originam e se perpetuam no seio familiar.

Roque (2019) salienta a importância de a instituição de ensino contar com pelo menos um profissional para apoio psicológico, proporcionando suporte emocional a servidores, alunos e professores, com o intuito de manter a harmonia entre os elementos integrantes da comunidade acadêmica.

A integridade de professores, alunos e servidores pode ser resguardada através das recomendadas iniciativas orientadas à saúde mental. Porém, a proteção contra ações de pessoas alheias à instituição de ensino requer contratação de empresa de segurança patrimonial devidamente qualificada, além de efetuar contatos com guarda municipal e polícia militar, para patrulhar pontos de ônibus e locais adjacentes à escola.

A segurança emocional e física da comunidade acadêmica também passa por atendimento médico, odontológico e alimentação adequada. Assim, sugere-se que instituições escolares tenham convênio com faculdades que ofertem cursos de pedagogia, psicologia, nutrição, odontologia, enfermagem, assistência social e medicina, para disponibilizar vagas de estágio remuneradas a estes universitários, que auxiliaram na manutenção da saúde de professores, alunos e servidores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordaram-se no segundo capítulo tópicos indispensáveis à educação contemporânea, que tratam de qualificação profissional e segurança à comunidade acadêmica. Porém, para disponibilizar os serviços inerentes às ações propostas no texto deste artigo, é preciso indicar fontes de financiamento, no caso de instituições públicas.

Para escolas privadas os valores dos gastos estão agregados ao custo das respectivas mensalidades. Instituições públicas de ensino recebem recursos oriundos do FUNDEB (Fundo de desenvolvimento da educação básica), que realiza transferências do governo federal para estados e municípios, com o

objetivo de redistribuir verbas para creches, pré-escola, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Recursos públicos devem ser geridos com moralidade, impessoalidade, legalidade, publicidade e eficiência. Dessa forma, a realização de parcerias público privadas (PPP) seria bem-vinda, pois constitui fonte adicional de financiamento para as ações sugeridas no capítulo 2, que visam à adequação educacional na globalização.

Relações humanas são caracterizadas por sua complexidade. Algo dito nas entrelinhas pode gerar interpretação equivocada, tanto por parte de alunos, quanto por docentes ou servidores administrativos. Após o isolamento de quase três anos vivenciado pela população mundial entre 2020 e 2022, devido à pandemia da Covid-19, aparentemente as pessoas diminuíram a empatia, desaprendendo a conviver em sociedade, deixando de respeitar a diversidade. Dessa forma, ações afirmativas que promovam assistência psicológica e palestras, com o intuito de incentivar a necessidade de harmonia e empatia na convivência interpessoal, são sempre bem-vindas, pois contribuirão para atenuar a violência escolar.

A formação de estudantes com quociente emocional desenvolvido trará benefícios sociais e econômicos, pois eles serão trabalhadores aptos a desenvolver atividades em grupo, e também pessoais que reagirão de forma positiva quando tiverem suas intenções contrariadas, por serem avessas à discórdia e violência. Mais, tais alunos serão excelentes responsáveis, pois passarão aos seus filhos a bela mensagem de que a humanidade é uma grande família, e que devemos tratar a todos com a mesma consideração que reserváramos a nós mesmos. Investindo em capacitação docente e de servidores técnicos e administrativos por meio de planos de carreira atrelados à qualificação, estará completo o ciclo de ações necessárias à atualização educacional no contexto da globalização.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Francisco José. Notas de aula da disciplina Filosofia da Educação. Doutorado em Ciências da Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais. Disponível em: <<http://educacional.usecerbrum.net/>>. Acesso: 8/04/2023.

BRANDÃO NETO, Waldemar et al. Educational intervention on violence with adolescents: possibility for nursing in school context. Escola Anna Nery, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, 2014, p. 195-20.

FIGUEIREDO, Regina et al. Adoção de orientações visando à prevenção da violência contra escolares: uma ação conjunta entre a saúde e a educação. BIS: Boletim do Instituto de Saúde, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 335-343, ago. 2013

HERMANN, Nadja. Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação. Disponível em: <<http://educacional.usecerbrum.net/>>. Acesso: 8/04/2023.

MEDEIROS, Liziany Muller; VIERO, Janisse; SPANAVELLO, Caroline Silveira; CAMILLO, Cíntia Moralles. Filosofia da Educação. Disponível em: <<http://educacional.usecerbrum.net/>>. Acesso: 8/04/2023.

PEREIRA, Lucélia de Oliveira; SILVA, Cinthia Angélica; PETZOLD, Poliane da Silva; RAVACHE, Rosana Lia. A importância da filosofia da educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 01, Vol. 10, pp. 0512. janeiro de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodocohchecimento.com.br/educacao/filosofia-da-educacao>> Acesso: 8/4/2023.

ROQUE, Luiz Alberto Oliveira Lima. Análise da gestão pública escolar no campus Macaé do Instituto Federal Fluminense. 2019. Dissertação (Especialização em Gestão Pública). Escola de Administração – Campus Aterrado, Universidade Federal Fluminense, 2019.

ROQUE, Luiz Alberto Oliveira Lima. Conjunto de estratégias para reduzir a evasão escolar – uma proposta de projeto de intervenção a ser aplicada no Curso Técnico de Automação do Instituto Federal Fluminense de Macaé. 2019. Dissertação (Especialização em Gestão Estratégica de Investimentos na Educação Básica). Fundação Osvaldo Cruz – Campus Rio de Janeiro - RJ, 2020.

ROQUE, Luiz Alberto Oliveira Lima Roque. Automação de processos com linguagem ladder e sistemas supervisórios. Editora GEN – LTC. 2ª reimpressão – 2018. Rio de Janeiro – R.J.

SILVA, Flaviany Ribeiro da; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão de literatura. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e157305, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/gyWkfTDCdCVP5QdsS3PCWpb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso: 12/04/2023

EDUCAÇÃO: PROCESSO CONTÍNUO DE DESENVOLVIMENTO

VOLUME X



conhecimentolivre.org/home



contato@conhecimentolivre.org



[editoraconhecimentolivre](https://www.instagram.com/editoraconhecimentolivre)



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE