

Tania Suely Azevedo Brasileiro  
Rosângela de Fátima Cavalcante França  
Organizadoras



Coleção  
PRAXIS UFOPA e UNIR

# CARTOGRAFIA DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA/DA PAN-AMAZÔNIA DOS GRUPOS DE PESQUISA PRAXIS UFOPA E UNIR

VOLUME 1





## CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel – UNIR

Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón – UH, Cuba

Profa. Dra. Ilma Passos de Alencastro Veiga – UnB

Profa. Dra. Joana D'arc do Nascimento Neves – UFPA

Profa. Dra. Laura Marisa Carnielo Calejon – UNISUL

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Sousa – USP

Profa. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas - UFAM

**Tania Suely Azevedo Brasileiro**  
**Rosângela de Fátima Cavalcante França**  
Organizadoras

**Coleção**  
PRAXIS UFOPA e UNIR

**CARTOGRAFIA DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS  
NA/DA PAN-AMAZÔNIA DOS GRUPOS DE  
PESQUISA PRAXIS UFOPA E UNIR**

**VOLUME 1**

1ª edição

Brasília-DF, 2021

 **Rosivan**  
Diagramação & Artes Gráficas

© Tania Suely Azevedo Brasileiro e Rosângela de Fátima Cavalcante França (Organizadoras), 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação  
Rosivan Diagramação & Artes Gráficas

Imagem capa: REPAM - Rede Eclesial Pan-Amazônia Brasil

#### Catálogo da Publicação na Fonte.

Cartografia da produção de conhecimentos na/da Pan-Amazônia dos grupos de pesquisa PRAXIS UFOPA e UNIR [recurso eletrônico] / Tania Suely Azevedo Brasileiro e Rosângela de Fátima Cavalcante França (organizadoras). – Brasília: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

1 PDF. (Coleção Praxis UFOPA e UNIR, v. 1).

ISBN 978-65-80423-19-4

1. Educação superior. 2. Educação básica. 3. Pan-Amazônia. I. Brasileiro, Tania Suely Azevedo. II. França, Rosângela de Fátima Cavalcante.

CDU 378  
C328

Elaborada por Verônica Pinheiro da Silva CRB-15/692.

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Instituto de Ciências da Educação – ICED/UFOPA, Grupo de Estudos e Pesquisa PRAXIS UFOPA.

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade das autoras.

# SUMÁRIO

- 9**      **PREFÁCIO**
- 13**     **APRESENTAÇÃO**
- 15**     **CAPÍTULO 1**  
**O IMPACTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E DE GESTÃO**  
**NA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA EM ESCOLAS DE**  
**ENSINO MEDIO NO INTERIOR DA AMAZÔNIA**  
Vanuza Campos Ribeiro  
Tania Suely Azevedo Brasileiro  
Jocyleia Santana dos Santos
- 46**     **CAPÍTULO 2**  
**ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL:**  
**METODOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**  
**INOVADORAS**  
Anna Paula Johnson Cabral  
Rosângela de Fátima Cavalcante França  
Eulina Maria Leite Nogueira
- 66**     **CAPÍTULO 3**  
**EDUCAÇÃO INTEGRAL SUSTENTÁVEL: EXPERIÊNCIA**  
**DE VÍDEOS DE AUTORIA NO ENSINO MÉDIO**  
**INTEGRAL EM SANTARÉM-PARÁ**  
Gisele Vidal Ferreira  
Tania Suely Azevedo Brasileiro

- 92**      **CAPÍTULO 4**  
**A VIABILIDADE DO USO DO APLICATIVO HMOBILE**  
**NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA NO**  
**ENSINO MÉDIO EM RO**  
Jadiael Rodrigues da Silva  
Rosângela de Fátima Cavalcante França  
Mark Clark Assen de Carvalho
- 112**      **CAPÍTULO 5**  
**PROGRAMA ENSINO MÉDIO COM MEDIAÇÃO**  
**TECNOLÓGICA EM RONDÔNIA: ASPECTOS DA**  
**AUTONOMIA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE**  
**PROFESSORES**  
Daniela Tissuya Silva Toda  
Rosângela de Fátima Cavalcante França
- 132**      **CAPÍTULO 6**  
**A INCLUSÃO DIGITAL DE PROFESSORAS DA**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMAZÔNIA PARAENSE**  
Quézia Fragoso Xabregas  
Tânia Suely Azevedo Brasileiro
- 153**      **CAPÍTULO 7**  
**O PROFESSOR E A RESPONSABILIDADE PELO ALUNO:**  
**UM OLHAR A PARTIR DA ÉTICA DA ALTERIDADE DE**  
**EMMANUEL LÉVINAS**  
Wesley Cristian Mercês Teixeira  
Rosângela de Fátima Cavalcante França
- 170**      **CAPÍTULO 8**  
**FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR**  
**SOBRE O PROFESSOR NA FRONTEIRA DE GUAJARÁ-**  
**MIRIM/BRASIL E GUYARAMERIN/BOLÍVIA**  
Pricila Suarez Carvallo  
Carmen Tereza Velanga

- 194**      **CAPÍTULO 9**  
**O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO**  
**CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO:**  
**UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM**  
**(BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)**  
Gislaina Rayana Freitas dos Santos  
Wendell Fiori Faria
- 216**      **CAPÍTULO 10**  
**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DA**  
**INTERDISCIPLINARIDADE: O QUE REVELAM OS**  
**PROFESSORES SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**  
**NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA UNIDADE**  
**ESCOLAR EM PORTO VELHO-RO**  
Amarildo Augusto de Oliveira
- 235**      **CAPÍTULO 11**  
**AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR EM CURSOS DE**  
**LICENCIATURA EM UM UNIVERSIDADE NO INTERIOR**  
**DA AMAZÔNIA: DE PROVOCAÇÕES À PROPOSIÇÕES**  
Luís Alípio Gomes  
Tania Suely Azevedo Brasileiro
- 253**      **CAPÍTULO 12**  
**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE**  
**LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNIVERSIDADE**  
**FEDERAL DE RONDÔNIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A**  
**PRÁTICA PEDAGÓGICA**  
Márcia Gonçalves Almeida  
Rosângela de Fátima Cavalcante França  
Rogério Feitosa Barros
- 273**      **CAPÍTULO 13**  
**A PRÁTICA DA PBL NOS TUTORIAIS NA**  
**FORMAÇÃO MÉDICA: ESTUDO DAS VARIÁVEIS QUE**  
**INFLUENCIAM SUA OPERACIONALIZAÇÃO NUMA**  
**UNIVERSIDADE PARAENSE**  
Luciano Freitas Sales  
Tania Suely Azevedo Brasileiro

- 301**      **CAPITULO 14**  
**A PRÁTICA HUMANIZADA NA FORMAÇÃO**  
**MÉDICA NUMA IES PARAENSE: PERCEPÇÕES DA**  
**COORDENADORA, DOCENTES E DISCENTES**  
Andréa Reni Mendes Mardock  
Tânia Suely Azevedo Brasileiro
- 327**      **CAPÍTULO 15**  
**O ENSINO NA SAÚDE E A FORMAÇÃO DOS**  
**RESIDENTES MULTIPROFISSIONAIS DO SUS: O**  
**PAPEL DE TUTORES E PRECEPTORES EM UM**  
**HOSPITAL DE ENSINO DA AMAZÔNIA**  
Claudiléia Pereira Galvão Buchi  
Tania Suely Azevedo Brasileiro
- 352**      **CAPÍTULO 16**  
**O PAPEL DO COORDENADOR DE POLO DA UAB**  
**FRENTE ÀS COMPLEXIDADES DA EAD NO POLO**  
**PRESENCIAL: DESAFIOS DA APRENDIZAGEM**  
**COLABORATIVA NO POLO JURUTI/PARÁ**  
Aldilene Lima Coelho  
Tania Suely Azevedo Brasileiro
- 373**      **CAPÍTULO 17**  
**EDUCAÇÃO JURÍDICA E POLÍTICAS PÚBLICAS**  
**EDUCACIONAIS NA AMAZÔNIA: NOTAS SOBRE O**  
**BACHARELADO EM DIREITO DA UFOPA**  
João Ricardo Silva  
Tania Suely Azevedo Brasileiro
- 396**      **SOBRE AS ORGANIZADORAS**



## PREFÁCIO

Nada mais importante e necessário, para os que vivem a educação, falar sobre a formação de professores, um campo em constante transformação no Brasil e no mundo. Num cenário ostensivamente neoliberal, no qual as políticas públicas vêm desmontando acintosamente a profissionalização do professor, é preciso compreender as mudanças na área educacional. As demandas de nossa sociedade por uma docência socialmente referenciada, politicamente engajada e cientificamente preparada são cada vez mais evidentes diante de novas tentativas de calar a voz do professor, de não atender aos interesses dos estudantes, e de não dar seguimento as conquistas sociais e educacionais que estavam sendo pautadas no Brasil no governo popular. Vivemos momentos de tensão e descrédito diante da profissão docente e da imagem do professor, o que nos remete a uma falta de perspectiva na formação e carreira. Não há como negar o desmonte da educação na realidade brasileira de nossos tempos, agredida pela falta de verbas para as universidades e para o desenvolvimento da educação básica, o crescimento sem critérios das licenciaturas a distância, a substituição do professor por instrutores sem a devida qualificação, bem como a formação à mercê de um mercado competitivo, que muito pouco vem estimulando e valorizando a qualificação em nível *stricto sensu*, o que incide diretamente sobre a qualidade de ensino, a formação de profissionais e a formação e permanência de quadros docente nas instituições públicas de ensino.

Outros problemas contemporâneos, ou, mais fortes agora, nos remetem a desqualificação do professor, advindos de uma formação precária, o que leva a precarização do trabalho docente, visto como uma “suplementação de renda”, um “trabalho fácil”, que não é mais motivador, interessante do ponto

de vista cultural e científico, uma vez que a valorização deste profissional tem sido a mais baixa em toda a América Latina, segundo o perfil profissional da categoria que consta no último relatório divulgado pela OCDE em parceria com a Todos Pela Educação, em julho de 2021. O índice de satisfação salarial de 20% é menor do que as médias da América Latina e dos quase 40 membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No entanto, a despeito dessa trajetória que vem configurando a formação e a carreira docente, e como motor de mudança e movimento, há a resistência dos profissionais que investem em sua formação, participam de grupos de estudos e de pesquisa, participam de projetos que impulsionam a sociedade local, que inspiram verdadeiramente as salas de aula onde os professores são formados, qualificados, com rigor científico e metodológico que a ciência requer, com a crítica social devidamente elaborada sob alicerces sólidos, Com seu trabalho incansável esses profissionais continuam suas práticas de fazer ensino, pesquisa e extensão, e, por sua vez, vem transmitindo as novas gerações a dedicação, o respeito, a cientificidade, e o amor a educação. Não fosse essa resiliência profissional dos verdadeiros educadores, dificilmente estaríamos com a esperança e a utopia de Paulo Freire como um legado a ser resguardado e defendido hoje, e sempre que as políticas tornem invisível e descaracterizada a educação.

Em setembro de 2021, o mundo comemora o centenário de nascimento do grande mestre Paulo Freire. Não há como negar a sua influência na educação brasileira, no pensamento pedagógico crítico mundial, e na formação dos dois grupos de pesquisa PRAXIS, da UNIR e da UFOPA. Seu pensamento se faz presente nas referências das linhas, e tem sido, muitas vezes, objeto de estudo. Somos orgulhosos cidadãos, professores, profissionais, estudantes permanentemente iluminados pelo seu legado, contemporâneos de sua utopia e busca por um mundo melhor, por um planeta mais humano, por homens e mulheres sujeitos de sua própria história. Assim, sabemos, que a luta por uma sociedade melhor precisa ser alicerçada por uma educação de qualidade, pública e que fortalece a democracia. Em sua obra “Pedagogia da Esperança” (1992), o emérito patrono da Educação Brasileira, proclamou:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*, 1992, s/p).

Pois bem, nas universidades públicas costumamos “esperançar”, e não, esperar. Assim, foi criado o Grupo de Estudos e Pesquisas PRAXIS na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em 2004, num contexto onde o objetivo era dar sustentação a criação do primeiro mestrado em Educação daquela universidade, trazendo a possibilidade de reunir professores e estudantes pesquisadores, priorizando a compreensão do pensamento pedagógico no âmbito da formação docente inicial e continuada, de suas práticas, inovações, do currículo, das novas tecnologias numa perspectiva crítica de educação, por meio de suas Linhas de Pesquisa: Currículo e Práticas Pedagógicas; Direitos Humanos, Cidadania e Responsabilidade Socioambiental; Educação e Novas Tecnologias; Educação, Saúde e Cidadania; Formação docente e práticas pedagógicas; Políticas Públicas e Estratégias de Formação, e Revisitando Paulo Freire. Criado e liderado pela Professora Tania Suely Azevedo Brasileiro e atualmente coordenado pela Professora Rosângela Cavalcante Franca, organizadoras dos volumes 1 e 2 da Coleção PRAXIS UFOPA e UNIR “Cartografia da produção de conhecimentos na/da Pan-Amazônia”, o grupo tem sido o celeiro de muitas ideias, sementes de transformação e motor de mudanças na realidade rondoniense e amazônica. Quando a sua primeira fundadora foi redistribuída a convite para outra universidade amazônica, a Universidade Federal do Oeste do Para (UFOPA), na cidade de Santarém, levou para lá essa mesma chama, criando o Grupo de Estudos e Pesquisa PRAXIS UFOPA, em 2020, em semelhante trabalho junto a professores e alunos da graduação e pós-graduação, por meio das Linhas de Pesquisa: Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo; Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação; Formação Humana em contextos formais e não formais na Amazônia; Gestão do Conhecimento e Inovação

para o Desenvolvimento Sustentável; Impactos Ambientais e Sociais da Mudança do Uso da Terra na Amazônia; Políticas Públicas, Diversidade e Desenvolvimento Amazônico, dando sustentação a um dos dois mestrados e dois doutorados da UFOPA, sendo um mestrado e um doutorado em Educação, juntando-se a Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (RIDES).

Assim, cada um dos volumes trata da Educação em seus múltiplos contextos, e tem sua atualidade nas pesquisas socializadas em forma de artigos, cuja finalidade é apresentar a comunidade acadêmica resultados do empenho de pesquisadores desses dois grupos, além de convidados, que nos brindam com textos que revelam o sempre atual papel social da formação docente e do professor.

Como convidada a externar minha contribuição no prefácio desta Coleção lançada em 2021 com a publicação dos volumes 1 e 2, trago na lembrança os inúmeros momentos de compartilhamento com as organizadoras e com vários dos autores dos artigos. Estudar, pesquisar, fazer a dinâmica da *Práxis*, na ação-reflexão-ação, sempre foi um foco a iluminar nossos trabalhos, nossas conquistas e amizade. Afinal, a educação também disso se nutre, dos ideais, das trocas fecundas, da esperança imprimida em cada projeto, e dos valores que são basilares em nossa construção como professores, profissionais e gente.

Daqui da Califórnia (EUA), onde vivo atualmente, eu posso me referir ao sol se pondo em esplendor a refletir nas palmeiras, nas praias e nas águas frias do Pacífico. No entanto, não há como deixar de saudar a todos os leitores com a imagem especialmente brilhante dos céus de Rondônia, e das águas de cores inigualáveis do encantador de visitantes - o Rio Tapajós, em Santarém, cidade do oeste do Pará. Com essa imagem eu desejo a todos e todas que este livro povoe as suas salas de aula, as discussões de seus grupos de pesquisa, e que seja inspirador de novas utopias.

San Diego, Oceanside (CA), 27 de julho de 2021.

**Carmen Tereza Velanga**

Professora Titular da Universidade Federal de Rondônia - UNIR

## APRESENTAÇÃO

Sabemos que os grupos de pesquisas, pelos estudos que favorecem e pela produção de pesquisas científicas que suscitam em diferentes áreas do conhecimento, poderão se constituir potencial ferramenta na formação acadêmica, no âmbito da graduação e pós-graduação. Ratificando tal evidência, foi proposta a Coleção PRAXIS UFOPA e UNIR, intitulada “Cartografia da produção de conhecimentos na/da Pan-Amazônia”.

As líderes dos grupos de estudos e pesquisa PRAXIS UFOPA e PRAXIS UNIR, propositoras e organizadoras desta Coleção, envidaram esforços no sentido de mobilizar pesquisadores, egressos e convidados de outras Instituições de ensino superior parceiras para compor as obras referentes aos Volumes I e II, lançados no ano de 2021, com o apoio financeiro do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

No Volume I, apensamos 17 capítulos, produzidos por egressos (as) em coautoria com seus (suas) orientadores (as) dos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Quanto ao Volume II, está composto por 18 capítulos, elaborados por pesquisadores dos grupos PRAXIS UFOPA e UNIR, bem como outros docentes convidados destas Universidades, e por convidados de outros grupos de pesquisa parceiros, vinculados à Universidade Federal de Tocantins (UFT), à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), à Universidade Federal do Pará (UFPA), à Universidade Federal do Acre (UFAC) e à Universidade do Estado do Pará (UEPA).

As temáticas, ora abordadas, tratam de assuntos que, embora há muito tempo façam parte dos debates acadêmicos, continuam candentes, pela relevância que possuem, bem como pela pluralidade e pertinência no contexto amazônico. Para além de tais evidências, os diferentes aportes teóricos e metodológicos diversificam e ampliam olhares em direção a outras perspectivas sobre os objetos de estudo analisados.

Os capítulos dos dois volumes desta Coleção foram organizados em Eixos Temáticos, tendo como referência pesquisas desenvolvidas nos âmbitos da Educação Básica e da Educação Superior, constituindo um amálgama das problemáticas investigadas, as quais sinalizam o compromisso das Universidades parceiras e seus pesquisadores em promover reflexões, apontar indicadores, suscitar debates e contribuições quanto aos impactos acadêmicos e sociais, o que corrobora com o desenvolvimento de uma Educação na/da Pan-Amazônia compromissada com sua qualidade social.

Saudações Acadêmicas e uma boa leitura a todos, todas e todes.

**AS ORGANIZADORAS**

## CAPÍTULO 1

# O IMPACTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E DE GESTÃO NA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO INTERIOR DA AMAZÔNIA

Vanuza Campos Ribeiro<sup>1</sup>

Tania Suely Azevedo Brasileiro<sup>2</sup>

Jocyléia Santana dos Santos<sup>3</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

A implementação de Programas e/ou Projetos de Parceria Público-Privada (PPP) na gestão das escolas de Ensino Médio público impactou

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA, 2017), Especialista em Psicologia Educacional pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Pedagoga pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora efetiva dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Santarém (SEMED/STM) e Especialista em Educação da Rede Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA). E-mail: vanuzacribeiro@hotmail.com

<sup>2</sup> Pós doutora em Psicologia (IP/USP, 2009). Doutora em Educação (URV/ES, 2002). Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano (UGF/RJ, 1992). Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), docente na graduação (ICED) e pós-graduação, junto aos Programas: doutorado em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND), doutorado e mestrado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PPGE) e mestrado em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ). Líder do grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA/CNPq. E-mail: brasileirotania@gmail.com

<sup>3</sup> Pós - doutora em Educação (UEPA), Doutora em História (UFPE). Mestre em História (UFPE). Coordenadora do Polo Tocantins do Doutorado em Educação na Amazônia – REDE EDUCANORTE/PGDEA, Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE/UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8198025782417839>. E-mail: jocyleiasantana@gmail.com

profundamente o município de Santarém-Pará, interior da Amazônia Brasileira, especialmente a partir do ano de 2012.

No período de 2012 a 2017 foram implantados cinco (5) projetos de parceria público-privada no Ensino Médio em vinte e seis (26) escolas estaduais da Zona Urbana de Santarém, cujo objetivo era melhorar a qualidade do ensino e os resultados nas avaliações de larga escala, especialmente o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O Pacto Pela Educação do Pará foi criado em 2013, com o objetivo de qualificar os indicadores educacionais do Estado, que sempre estiveram nas últimas posições do *ranking* nacional quando comparado com outros estados brasileiros, não atingindo as metas projetadas pelo IDEB.

Este movimento contou com a parceria de mais de quarenta (40) empresas, institutos e associações (nacionais e internacionais) e quinze (15) prefeituras municipais. Dentre os parceiros privados tem-se: Fundação Vale, Itaú BBA, Itaú Social, Bunge, Fundação Orsa, BID, Instituto Synergos, Eletronorte, Instituto Natura e Instituto Unibanco. Estas instituições eram coordenadas pela Secretaria Especial de Promoção Social e envolvia diversos setores como: Planejamento, Saúde, Trabalho, Assistência Social, Esporte e Laser, dentre outros. O foco era a educação e projetava aumentar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Estado do Pará, em todos os níveis de ensino, até 2017<sup>4</sup>.

Os projetos de parceria público-privada estavam presentes, visto que o Pacto integrava vários parceiros da iniciativa privada. Com isto, pretendeu-se discorrer sobre a parceria público-privada, apresentar os projetos e analisar a participação da comunidade escolar na implantação e implementação do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, no município de Santarém/Pará, Amazônia paraense. Especificamente, responder a seguinte questão: houve mudanças no formato do Projeto que foi implantado em decorrência da participação da Comunidade Escolar? Quais e que fatores influenciaram?

<sup>4</sup> Informações disponíveis em: <http://pactopelaeducacao.pa.gov.br>. Acesso em 01/10/2016; <http://www.sispae.caeduff.net>. Acesso em: 23/05/2017.



## 2. HISTORIANDO A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA EM EDUCAÇÃO

A parceria público-privada em educação (PPPE) é uma realidade global, presente na educação formal, em diversas partes do mundo, a exemplo dos Estados Unidos da América (EUA), Chile, Nova Zelândia, Inglaterra, Quênia, dentre outros países (MARTINS, 2015). No Brasil, está presente em inúmeras escolas dos sistemas públicos estaduais e municipais de ensino, mais intensamente a partir da década de 1990 (BRAGA, 2012b; MARTINS, 2015; AZEVEDO, 2002).

Esse tipo de parceria entre o público e o privado<sup>5</sup> surge em decorrência das transformações mundiais do final do século XX e início do século XXI, provocadas por uma crise estrutural (MÉSZÁROS, 2011) vivenciada pelo sistema capitalista, onde as contradições ficaram mais acirradas, e pela efetivação de suas estratégias de reestruturação e sustentação como modelo dominante, que são o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a terceira via (PERONI, 2007). Momento em que o neoliberalismo passa a ser a doutrina socioeconômica que irá fundamentar o capitalismo e orientar sobre as formas de organização e gestão das sociedades.

O Brasil na década de 1990, respondendo a essas transformações, marca sua história através da elaboração e aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, reestruturando o Estado Brasileiro, que passa a assumir uma concepção que defende a privatização das empresas estatais. Nesse entorno as atividades de mercado foram repassadas para a iniciativa privada e os serviços sociais para o terceiro setor, quando surgem as parcerias público-privada.

No Brasil, a privatização corresponde ao processo de venda de bens estatais ou de repasse do controle acionário de empresas de economia mista

---

<sup>5</sup> De acordo com Peroni (2007) as relações entre o público e o privado são estabelecidas através do público não-estatal e do quase mercado. No público não-estatal a propriedade deixa de ser estatal e torna-se pública de direito privado, no quase-mercado a propriedade permanece estatal, mas a lógica de mercado orienta o setor público.

para investidores e corporações nacionais ou multinacionais privadas, que está ocorrendo ao longo de várias administrações do país, mais intensamente a partir dos anos de 1990. Cita-se, para exemplificar, os seguintes processos: USIMINAS-siderúrgica mineira; Companhia Siderúrgica Nacional; Companhia Siderúrgica Paulista; Companhia Vale do Rio Doce-empresa de minério de ferro e pelotas; Telebrás-monopólio estatal de telecomunicações; Eletropaulo-empresa estatal de distribuição de energia elétrica; Banco do Estado do Ceará; Banco do Estado do Maranhão; concessão de rodovias federais, dentre outros.

No entendimento de Robertson e Verger (2012) esse cenário de privatizações, que teve apoio das principais agências internacionais, como o BM e o FMI, que defendia as ideias do livre mercado e da concorrência como base para o desenvolvimento, teve consequências devastadoras para a sociedade como um todo, como a crescente polarização social e os níveis de desigualdade, passando a ser questionado no início de 1990, “tanto por suas consequências deletérias para o desenvolvimento econômico e social, quanto por ser resultado da crescente oposição” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p.1139).

Neste contexto surgem as parcerias público-privadas. Robertson e Verger (2012, p. 1139), citando Newman (2001), dizem que essas parcerias surgiram “como um promissor mecanismo para minimizar os danos causados por formas anteriores de privatização, ainda que sem abandoná-las”. Já Costa (2006, p. 1) anuncia que as PPPs surgiram na Inglaterra, no início da década de 1990,

Com um Programa Governamental de Incentivo ao Investimento Privado no Setor Público – Private Finance Initiative (PFI). A partir de então, os demais países do Reino Unido e, em seqüência, Canadá, Portugal, Chile, Itália, Alemanha, África do Sul, dentre outros e com sucesso, implementaram semelhantes programas.

Enquanto Packer e Ghisleni (2014, p. 2) definem PPP da seguinte forma:

Em sentido amplo, [...] é toda negociação ou acordo celebrado entre a Administração Pública e um particular com o objetivo de viabilizar o exercício das competências e cumprimento das obrigações da Administração Pública perante a sociedade, promovendo o desenvolvimento socioeconômico do país e o bem estar do povo, como por exemplo as concessões comuns de serviços e obras públicas, os convênios e os consórcios públicos.

Em sentido mais específico, pode-se compreender a PPP como o “contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa, instituída na Lei nº. 11.079 de 30 de dezembro de 2004” (PACKER; GHISLENI, 2014, p.2).

No âmbito educacional, as PPPE estão presentes de diversas formas: na área da construção, reforma e manutenção de infraestrutura; na área de prestação de serviços; na gestão; na defesa de políticas; no processo de ensino e aprendizagem; dentre outras. Todas trabalham na perspectiva de que a educação pode trazer a prosperidade das sociedades. Como para os neoliberais a educação tem um importante papel para o desenvolvimento econômico e social, a organização e articulação em torno desse objetivo comum é global e geralmente é desempenhado pelas redes inter-organizacionais, que funcionam em amplitude mundial, envolvendo desde os organismos internacionais até os sujeitos presentes na sala de aula.

Robertson e Verger (2012) referem-se a uma dessas redes que vem realizando um papel central sobre as PPPE em grandeza global. Essa Rede é constituída por um grupo de empreendedores de políticas e especialistas em educação. Os autores anunciam:

Localiza-se nos interstícios de uma seleta gama de organizações internacionais, empresas de consultoria transnacionais de educação e universidades globais – como o Banco Mundial, o Banco Asiático de

Desenvolvimento (BAD), o International Finance Corporation (IFC), o Centro de Professores Britânicos (CfBT) e, mais recentemente, a Universidade de Harvard – e tem sido responsável por promover a ideia de PPPEs no interior do debate sobre desenvolvimento (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1141-1142).

O trabalho desenvolvido por essa Rede envolve pesquisas e discussões sobre como fazer oferta educacional através de alternativas privadas; publicações de *dossiês* e outros materiais especificamente sobre PPPE; realização de eventos que envolve governantes, políticos, agências doadoras, funcionários de organizações internacionais e acadêmicos. A premissa que norteia essas e outras ações da Rede resume-se da seguinte forma: a educação é um bem que deve ser comercializado, num mercado livre onde exista a concorrência e o cliente é o aluno, através dos pais ou responsáveis que pagam por esse produto.

A partir dessa premissa maior da Rede, Robertson e Verger (2012) analisam como deve ser a organização do “mercado educacional” para facilitar, aos clientes, a escolha do melhor produto.

O setor de educação precisa estar organizado de forma a operar com a lógica de um mercado livre, o que inclui informações sobre a natureza da educação oferecida pelos vários fornecedores, incluindo sua qualidade; a vigência de incentivos que induzam ao desempenho esperado; a garantia de mecanismos de regulação que protejam os interesses dos investidores privados e assegurem uma concorrência leal entre os fornecedores, e um sistema de avaliação capaz de fornecer retorno para o sistema de informação, criando um círculo virtuoso (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1143).

Por sua vez, os países comungam desse ideal à medida que também possuem redes de relações para fortalecer e legitimar esse tipo de organização educacional. Souza e Caetano (2013) fazem um estudo sobre a rede de relações interpessoal e/ou inter-organizacional desenvolvido pelo Instituto Ayrton

Sena (IAS) que realiza várias ações no Sistema Educacional Brasileiro. As autoras concluem que existe

[...] uma rede de relações e interesses das empresas tidas como aliadas e/ou parceiras do IAS, com o poder de interferir junto ao poder público, mas também capilarmente formando a opinião pública, já que comumente aparecem na grande mídia opinando e influenciando a população através das instituições que representam (SOUZA; CAETANO, 2013, p. 120).

Diante dessa estrutura organizacional das PPPE, o Estado, embora tenha reduzido seu papel de executor das políticas, mantém uma missão significativa na gestão política, na regulação, no financiamento e na avaliação. Na parte política deve contribuir para que as mudanças aconteçam de forma fluente e equilibrada, estabelecendo ambientes favoráveis; na regulação deve garantir a efetivação das parcerias, tanto nas redes estaduais, quanto municipais; no financiamento deve tratar do pagamento, através de algum mecanismo como vales, aos provedores e, na avaliação deve fazer o controle e acompanhar os resultados esperados dos alunos, dos professores, das escolas e dos sistemas.

Ainda assim, a proporção que o estado assume outras responsabilidades contribui para que seja criado uma indústria das PPPE. Caminhando para que este novo ramo industrial se consolide, e seja eficiente, estão muitos atores ativos e competentes, incluindo fundações, grandes empresas especializadas em PPPE, firmas de consultorias, corporações educacionais, *sites* especializados, especialistas no trabalho com as mídias, enfim, um conjunto de especialistas que tem uma visão pró-mercado.

Todos estes agentes acreditam que o setor educacional é um campo fértil para fazer grandes investimentos e, conseqüentemente, para garantir lucro, pois, como já descrito, são várias as áreas que o setor privado pode atuar.

Ao olhar a realidade mais próxima onde a PPPE está atuando, é perceptível o poder de mando que as organizações definem ao estabelecer uma

parceria, inclusive leva à mudanças estruturais em sistemas de ensino e, mais ainda, no campo do fazer pedagógico/escola/sala de aula onde fecha o círculo virtuoso do domínio privado.

Diante do exposto, observa-se que a PPPE, através de seus proponentes, está desenvolvendo seu papel pró-mercado, de forma eficiente e eficaz, conforme seus propósitos. Defende-se a educação pública como responsabilidade do estado, visto que as implicações de uma gestão privada gerencial não estarão restritas somente à forma de estruturação e gestão da educação, também se farão presentes no tipo de escola, de ensino, de professor e de aluno que se pretende formar e para qual tipo de sociedade.

A gestão gerencial anuncia buscar a qualidade da educação, valorizando os princípios democráticos, mas na prática preza pelo individualismo, pela competitividade, pela valorização dos resultados quantitativos, pelo alcance da meta projetada pelo IDEB, pela eficiência, equidade, meritocracia, dentre outras finalidades que são próprias de uma sociedade capitalista. O trabalho dos profissionais passa a ser controlado por avaliações externas. A formação dos educandos baseia-se primordialmente no desenvolvimento de competências e habilidades que atendam às necessidades do mercado de trabalho. Os princípios democráticos propagados como fundamentos desse tipo de gestão não equivalem aos de uma gestão democrática pública e emancipatória, que tem como finalidade maior o processo de humanização, que permite o desenvolvimento integral dos educandos.

### **3. DELIMITANDO A PESQUISA**

A Secretária de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) oferta a educação básica em todo o Estado e está organizada administrativamente em 22 Unidades Regionais de Educação – chamadas de URE, localizadas em 22 municípios. Geralmente cada URE administra as escolas de seu município e do entorno, variando de 03 a 13 municípios/URE. A SEDUC atende 144

municípios, 844 escolas, 14 anexos<sup>6</sup> e no ano letivo de 2020 tem 552.134 alunos matriculados<sup>7</sup>.

A 5ª Unidade Regional de Educação (5ª URE), delimitação geográfica do estudo, está localizada no município de Santarém-PA, cidade com 294.580 habitantes (CENSO, 2010), banhada pelos Rios Tapajós e Arapiuns, afluentes do Rio Amazonas. A 5ª URE é responsável pela gestão educacional de 04 municípios, 39 escolas, 03 anexos. Tem 28.287 alunos matriculados em 2020, conforme tabela a seguir.

**Tabela 1** – Dados da 5ª Unidade Regional de Educação do Pará (2020)

Município	Escolas	Anexos	Matrículas 2020
Aveiro	1	0	511
Belterra	1	0	964
Mojú dos Campos	1	0	1.060
Santarém	36	03	25.752
Total da URE	39	03	28.287

**Fonte:** <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta>. Acesso em 17/11/2020. Adaptada pelas autoras (2020).

No município de Santarém, das 35 escolas existentes no período de 2012 a 2017, 05 funcionavam com o Ensino Fundamental, 08 com o Ensino Médio e 22 escolas ofertavam o Ensino Fundamental e Médio. Destas, 26 escolas públicas de Ensino Médio regular implantaram os projetos de parceria público-privada. A seguir, busca-se apresentá-los.

<sup>6</sup> Anexo é a extensão de uma escola sede/núcleo e autorizada que funciona em outro local, ou melhor, determinadas turmas, da escola sede, funcionam em locais próximos. Os anexos existem em decorrência da demanda de alunos do Ensino Médio existentes que necessitam estudar e da inexistência de prédios escolares da Rede Estadual de Ensino. Geralmente os prédios onde funcionam os anexos são cedidos pelas Redes Municipais ou mantidos com recursos públicos do Estado.

<sup>7</sup> Informações disponíveis em: <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta>. Acesso em 17/11/2020.

#### **4. PROGRAMAS E OS PROJETOS DE PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA**

Os programas e projetos serão descritos, de forma sucinta, considerando a ordem cronológica de sua implantação. Será dado destaque aos seguintes aspectos: parceiros; o que é; objetivo; o que oferece aos participantes, e qual a situação atual (no 1º semestre de 2017).

Os documentos consultados estão relacionados no quadro 1 com seus respectivos locais de acesso. São documentos normativos da SEDUC/PA, do MEC e do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA), orientadores dos programas e projetos, material de formação, de apoio, divulgação e acompanhamento.



**Quadro 1** – Documentos consultados sobre os programas/projetos de PPPE (2011-2017)

<b>Documentos /Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Local de acesso</b>
Portaria nº 971 de criação do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) publicado no Diário Oficial da União pelo MEC (2009)	<i>online</i>	<a href="http://portal.mec.gov.br">http://portal.mec.gov.br</a>
Documento Orientador do PROEMI publicado pelo MEC (2011)	<i>online</i>	<a href="http://portal.mec.gov.br">http://portal.mec.gov.br</a>
Resolução nº 634 do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA) que autoriza a implantação do Projeto Mundiar no Ens. Fundamental (2013)	impresso	Coordenação de Ensino da 5ª URE/SEDUC
Resolução nº 397 do CEE que autoriza a implantação do Projeto Mundiar no Ens. Médio (2014)	impresso	Coordenação de Ensino da 5ª URE/SEDUC
Chamada Pública para adesão ao Programa Jovem de Futuro (PJF) publicada pela SEDUC/PA (2015)	impresso	Acervo particular
Módulos do Curso Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem: Planejamento, Execução e Monitoramento e Avaliação de Resultados do Instituto Unibanco (2015)	impresso	Acervo particular
Guia de orientações do Projeto Aprender Mais Ensino Médio – elaborado pela SEDUC/PA (2016)	impresso	Coordenação de Ensino da 5ª URE/SEDUC
Gestão para Resultados na Educação – material de apoio à formação de supervisores da 5ª URE para implantação do Método PDCA - elaborado pela Falconi Consultores de Resultados (2016)	impresso	Acervo particular
Guia prático do Método de Melhoria de Resultados (PDCA) – elaborado pela Falconi Educação em conjunto com a SEDUC/PA (2016)	impresso	Acervo particular
Levantamento dos programas e projetos da 5ª URE implantados a partir de 2012 (2017)	impresso	Coordenação de Ensino da 5ª URE/SEDUC
Cartilha Jovem de Futuro – o que é, para que, como é, e quem faz - publicado pelo Instituto Unibanco (sem data)	impresso	Acervo particular
Cartaz Circuito de Gestão – publicado pelo Instituto Unibanco (sem data)	<i>online</i>	<a href="http://portalinstitutounibanco.org.br">http://portalinstitutounibanco.org.br</a>
Resumo do Escopo do Projeto Mundiar - Proposta Técnica e Pedagógica para implementação do Projeto (sem data)	impresso	Coordenação de Ensino da 5ª URE/SEDUC
Projetos e programas implantados nas escolas estaduais de Santarém-PA (2017)	impresso	Coordenação de Ensino da 5ª URE/SEDUC
Material de divulgação: Pacto pela Educação do Pará – Levante essa bandeira (sem data)	impresso	Acervo particular
Circuito de Gestão – princípios e método – publicação do IU (2017)	impresso	Coordenação de Ensino da 5ª URE/SEDUC

**Fonte:** Ribeiro (2017, p.?).

Além desses documentos, outras informações foram acessadas diretamente nos *sites* das seguintes instituições: SEDUC/PA; Pacto pela Educação do Pará; Instituto Unibanco; Falconi Consultores de Resultados e Fundação Roberto Marinho<sup>8</sup>. Na continuidade, apresentam-se os cinco projetos analisados neste estudo documental.

## - PROEMI/JF

Este projeto foi implantado em 2012 e 2013, em articulação com o Jovem do Futuro (JF). É um programa do Governo Federal considerado uma estratégia e um instrumento para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio. Apresenta uma parceria com o Instituto Unibanco (IU), proponente do Projeto Jovem de Futuro. Seu objetivo é induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, por meio do fomento a propostas curriculares inovadoras, contemplando uma ampliação do tempo dos estudantes na escola e uma diversidade de práticas pedagógicas que atendam às expectativas e às necessidades dos jovens. Aos participantes oferece assessoria técnica para a elaboração do Plano de Ação das escolas, recebimento de recursos e prestação de contas; recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); formação aos profissionais para elaboração e execução do plano; um conjunto de atividades didático-pedagógicas organizadas em oito macrocampos<sup>9</sup>, sendo enriquecidas com as metodologias pedagógicas, de articulação e mobilização do PJJF. O primeiro ciclo do Programa foi concluído em 2014 e o segundo ciclo em 2015.

---

<sup>8</sup> SEDUC/PA: <http://www.seduc.pa.gov.br>; Pacto pela Educação do Pará: <http://pactopelaeducacao.pa.gov.br> e <http://www.pactoeducacaopara.org/pacto>; Instituto Unibanco: <http://portalinstitutounibanco.org.br>; Falconi Consultores de Resultados: <https://www.falconi.com> e Fundação Roberto Marinho: <http://www.frm.org.br/acoets/telecurso-mundiar>.

<sup>9</sup> Macrocampo é o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar. São oito os macrocampos do PROEMI: acompanhamento pedagógico, iniciação científica e pesquisa, cultura corporal, cultura e artes, comunicação e uso de mídias, cultura digital, participação estudantil e leitura e letramento. Informações disponíveis no Documento Orientador do Proemi/2011.

Em 2012, o PROEMI foi implantado em 11 escolas de ensino médio regular em Santarém-PA, área urbana. No seu primeiro ciclo de atuação, integrado ao Jovem de Futuro (JF), que contribuía com a parte didático-pedagógico, desenvolvendo as metodologias pedagógicas (Entre Jovens, Agente Jovem, Valor do Amanhã na Educação, Jovem Cientista, Introdução ao Mundo do Trabalho, Entendendo o Meio Ambiente Urbano) e as metodologias de articulação e mobilização (SuperAção Jovem, Monitoria, Fundos Concursáveis, Sistema de Reconhecimento e Campanha Estudar Vale a Pena), voltadas para o processo ensino e aprendizagem e para o fortalecimento dos oito macrocampos do PROEMI.

Ressalta-se que o Jovem de Futuro participava da parceria com as metodologias pedagógicas que contribuíam com o processo de ensino-aprendizagem através de recursos didáticos que o educador tinha acesso; e com as metodologias de articulação e mobilização que a gestão da escola poderia utilizar para fomentar a participação da comunidade escolar e fortalecer as relações com o entorno da escola. Pensa-se que o Jovem de Futuro, embora entre na parceria para complementar o PROEMI, possa ter influenciado significativamente a educação pública do Estado do Pará com suas concepções ideológicas, uma vez que contribuiu com a parte metodológica e com as formações, consideradas essenciais no desenvolvimento de qualquer projeto.

Em 2013, o PROEMI/JF foi implantado em mais 13 escolas, sendo que a duração de cada ciclo era de três anos, encerrando respectivamente, em 2014 e 2015. A parceria para a implantação e implementação foi firmada entre IU, MEC, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Governo do Pará e SEDUC/PA.

### **- Projeto Mundial**

Implantado em 2014 com parceria da Fundação Roberto Marinho (FRM) e financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), é um Projeto baseada no Telecurso 2000, que utiliza a Metodologia Telessala TM

e funciona na modalidade unidocência. Para seu desenvolvimento é necessário a existência de uma equipe multidisciplinar, lotada na URE, composta por um professor de cada disciplina, para dar o suporte necessário aos docentes. O Projeto está organizado em módulos: sendo 04 no Ens. Fundamental e 04 ou 05 no Ensino Médio definidos de acordo com a Equipe Gestora da Rede de Ensino, respeitando a legislação educacional e as especificidades das unidades escolares. Seu objetivo é acelerar a aprendizagem e corrigir o fluxo escolar dos estudantes em distorção idade/ano, possibilitando que eles terminem o Ensino Fundamental em 24 meses e o Médio em 18. Oferece aos participantes formação continuada de, no mínimo, 120h para os professores do Ens. Fundamental e 160h para o Ens. Médio; formações para os supervisores; acompanhamento pedagógico sistemático pela SEDUC e amostral pela FRM; equipamentos e materiais para as salas: 01 TV de 29 polegadas, 01 aparelho de DVD, aulas gravadas em DVD elaboradas pela FRM; livros em sintonia com as tele aulas; estantes, etc. No final do primeiro semestre de 2017 estava em andamento em treze escolas.

O Projeto Mundiar volta-se exclusivamente para o processo de ensino e aprendizagem. Desenvolve a metodologia *Tele sala* e o caráter da unidocência. O repasse de conteúdos através de aula-vídeos e a unidocência podem apresentar-se como uma característica discutível, pois quando um único professor assume o trabalho que deveria ser ocupado por vários, de disciplinas diversas e de séries diferentes, retira o papel de vários profissionais, com formações específicas para determinadas disciplinas, ou seja, reduz oportunidades de trabalho. Ademais, muito embora o conhecimento seja uno, um profissional com formação específica para uma área, nem sempre supre a necessidade de aprendizagem dos alunos, visto que esses precisam de mediadores capacitados que ajudem naquilo que não conseguem aprender sozinhos.

O Projeto foi idealizado com o propósito de reduzir a defasagem idade e ano, que é um dos problemas das estatísticas educacionais relacionadas ao Estado do Pará, por isso o tempo de duração do Projeto é reduzido, fato que somado com a unidocência leva a inferir redução de gastos públicos com a educação.

Também os professores são capacitados para desenvolverem uma metodologia dinâmica, que seja atrativa, capaz de manter a frequência dos alunos, além de que a unidocência, em virtude da presença constante do professor, garante um acompanhamento mais direto e sistemático para evitar a evasão.

A metodologia baseia-se nas ideias do Educador Paulo Freire, no que se refere a valorização do conhecimento que os alunos levam para a escola. Desta forma, o Projeto busca aproximar-se da realidade para facilitar o conhecimento, a frequência dos alunos e a conclusão do nível de ensino.

### **- Projeto Jovem do Futuro (PJF)**

Implantado em 2015 e 2017, em parceria com o Instituto Unibanco, é uma tecnologia educacional concebida para o aperfeiçoamento contínuo da gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem em escolas públicas de Ensino médio. Seu objetivo é contribuir para a qualidade do Ensino Médio por meio do aprimoramento da gestão escolar buscando ampliar os resultados de aprendizagem de todos os estudantes. O projeto oferece aos participantes assessoria técnica; formação aos profissionais (supervisores, gestores, técnicos, professores de Língua Portuguesa e Matemática); análises educacionais; instrumentos e tecnologias de apoio à gestão escolar; Plataforma *online* de gestão de projetos das escolas e formação a distância; metodologias pedagógicas e o método de gestão: Circuito de Gestão. Ao final do primeiro semestre de 2017 o PJF estava presente em 18 escolas de Santarém.

### **- Projeto Gestão para Resultados na Educação – Método PDCA**

Implantado no 2º semestre de 2016 em parceria com a Falconi Consultores de Resultados e a Empresa Equatorial Energia – é um método de melhoria de resultados composto por quatro etapas: planejamento; execução dos planos de ação; controle da eficácia dos planos; ação corretiva e estabelecimento de padrões para verificar se os resultados foram alcançados. Seu objetivo é

atuar na melhoria dos processos, na formação de pessoas, na gestão estruturada e na melhoria dos resultados pedagógicos, traduzidos nos índices de aprovação, abandono, IDEB, ENEM, além dos fatores ambientais e comportamentais que interferem no desempenho escolar. Oferece aos participantes capacitação no Método PDCA para os supervisores da 5ª URE; cartilha para cada escola com resultados do Índice de Desenvolvimento Educacional do Pará (IDEPA) e Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB); formas de como manter as melhorias; Programa 5S<sup>10</sup>. O PDCA funcionou durante um semestre, quando foi feito somente a sua 1ª etapa em 17 escolas de Ens. Médio.

### **- Projeto Aprender Mais Ensino Médio**

Implantado em 2017, em parceria com o Instituto Unibanco e o BID, é uma proposta pedagógica que visa apoiar o processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, com vistas à redução dos índices de retenção/reprovação e evasão escolar dos alunos do Ens. Médio, nas escolas da rede pública estadual. Utiliza a Metodologia Entre Jovens, uma das metodologias pedagógicas do Jovem de Futuro, do IU. Seu objetivo é desenvolver a proficiência dos alunos do 1º e 3º ano do Ensino Médio, com defasagem de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para a melhoria do processo ensino aprendizagem, por meio da metodologia Entre Jovens.

Oferece aos seus participantes uma sequência de oficinas de aprendizagem aos alunos do 1º e 3º ano, realizadas por graduandos/estagiários dos cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa e Matemática de Instituições de Ensino Superior; material didático da Metodologia Entre Jovens; formação para os graduandos, para os professores de Língua Portuguesa e Matemática e para os gestores fazerem o acompanhamento do Projeto. No final de junho de 2017 estava presente em 09 escolas.

O quadro 2 possibilita uma visualização das unidades educacionais onde cada programa e/ou projeto foi implantado no município de Santarém/Pará.

---

<sup>10</sup> 5S é um programa de gestão de qualidade empresarial desenvolvido no Japão. É assim chamado devido à primeira letra de 5 palavras japonesas: *Seiri* (Utilização), *Seiton* (arrumação), *Seiso* (limpeza), *Seiketsu* (higiene), *Shitsuke* (Disciplina).

**Quadro 2** – Escolas de Ensino Médio de Santarém e os programas/projetos implantados (2012-2017)

Nº	UNIDADE ESCOLAR	PROEMI/JF	MUNDIAR Médio	PJF	PDCA	Aprender Mais Médio	Total
01	EEEFM Almirante Soares Dutra						3
02	EEEFM Aluizio Lopes Martins						5
03	EEEM Álvaro Adolfo da Silveira						4
04	EEEFM Antônio Belo de Carvalho						4
05	EEEFM Dom Tiago Ryan						4
06	EEEM São Francisco						2
07	EEEFM São Rdo. Nonato						2
08	EEEFM Felisbelo Jaguar S.						3
09	EEEFM Frei Ambrósio						4
10	EEEFM Frei Othmar						5
11	EEEFM Jader Fontenelle Barbalho						3
12	EEEFM José de Alencar						2
13	EEEFM Júlia Gonçalves Passarinho						1
14	EEEFM Madre Imaculada						3
15	EEEFM Maria Uchôa Martins						4
16	EEEFM Nossa Sra. de Aparecida						2
17	EEEF Nossa Sra. de Guadalupe						1
18	EEEFM Onésima P. de Barros						4
19	EEEFM Pedro Álvares Cabral						3
20	EEEFM Plácido de Castro						4
21	EEEFM Rio Tapajós						4
22	EEEM Rodrigues dos Santos						3
23	EEEFM Romana Tavares Leal						3
24	EEEFM São Felipe						3
25	EEEFM Terezinha Rodrigues						3
26	EEEM Wilson Dias da Fonseca						3
TOTAL		24	13	18	18	9	

**Fonte:** Ribeiro (2017, p. 124).

Legenda: verde – implantado. Azul – não implantado.

## 5. O PJE E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Dentre os programas e/ou projetos mencionados, o Projeto Jovem de Futuro (PJE) foi selecionado, de forma aleatória, para identificar como se dá a participação da Comunidade Escolar na sua implantação e implementação, de acordo com seus documentos norteadores.

Considerando os fundamentos básicos para a construção de uma educação pública, democrática e de qualidade, como pressupõe a legislação educacional, a participação da comunidade escolar é um dos aspectos fundamentais. A participação é um preceito primordial que deve ser compreendido como o envolvimento de toda a comunidade escolar (alunos, funcionários, pais, responsáveis, moradores e instituições representativas do entorno da escola) durante as fases do processo educacional, a começar pelo diagnóstico, planejamento, tomada de decisões, execução e avaliação.

O envolvimento de todos os segmentos lhes garante a compreensão dos procedimentos adotados pela instituição e maiores possibilidades de contribuir com a sua melhoria. Nesse sentido, Paro (2016) ressalta a magnitude do envolvimento da comunidade. Entretanto, reconhece as dificuldades existentes, pois,

[...] na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual, um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades. (PARO, 2016, p. 23)

A realidade escolar mostra explicitamente os empecilhos da participação. Geralmente nas unidades escolares não há um planejamento para garantir a participação da comunidade, e quando existe, na maioria das vezes, não é possível executá-lo por causa do excesso de demandas emergenciais da escola e da carência de pessoal; um profissional capacitado para promover uma relação



produtiva família e escola seria o Assistente Social, mas não existe esta função no quadro de pessoal da instituição, de fato, o responsável por esse trabalho é o Pedagogo (Especialista em Educação) que possui uma lista interminável de atribuições e prioriza o que é urgente nos aspectos pedagógicos. Por outro lado, frequentemente os pais vivem ocupados com suas necessidades primárias, fato que os obrigam a deixarem o estudo dos filhos em segundo plano.

No entanto, há uma conseqüente necessidade da persistência do diretor, como liderança, e da escola como instituição maior, focando no que vai garantir um envolvimento pleno, pois, uma pseudo gestão democrática poderia contentar-se com o simples envolvimento da comunidade somente na operacionalização das atividades, na contribuição com recursos financeiros ou no uso dos espaços físicos da escola nos finais de semana, seria o tipo de participação que tem o sinônimo de presença, no entanto, o que se busca é o compartilhamento do poder em todas as etapas do desenvolvimento educacional escolar.

A sociedade necessita compreender que determinados termos democráticos, como participação, autonomia, responsabilidade, descentralização e direitos sociais estão, comumente, sendo usados por uma gestão autoritária como princípios seus, mas com intenções divergentes. Por isso, é justo que a comunidade escolar tenha conhecimento empírico e científico sobre a educação escolarizada para compreender as contradições e descobrir suas condições de emancipação.

A construção do conhecimento empírico se dá na dinâmica da participação, os professores, alunos e demais membros da comunidade que têm essa postura, compreendem melhor como acontece o movimento escolar e, conseqüentemente, tem argumentos consistentes para fazer intervenções e participar das decisões. O conhecimento teórico é amadurecido a proporção que o sujeito participa da prática social e fica empoderado do conhecimento científico já elaborado. A relação teoria e prática é condição de emancipação.

Os alunos, membros natos dessa comunidade escolar, têm o direito de vivenciar essa *práxis*, que necessariamente faz parte da formação humana integral para a cidadania, para o mundo do trabalho, para a continuação dos

estudos, enfim, para a vida. É neste sentido que será analisada a participação da comunidade escolar na implantação do Projeto Jovem de Futuro, cuja síntese de alguns tópicos para essa análise encontra-se no quadro 3, a seguir.

**Quadro 3** – Síntese do projeto PJF implantado nas escolas de Santarém (2015-2016)

<b>PJF – implantado em 2015 e 2017</b>	
Objetivo	Contribuir para a qualidade do Ensino Médio por meio do aprimoramento da gestão escolar que busque ampliar os resultados de aprendizagem de todos os estudantes
Ação para a gestão escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Execução do Método: Circuito de Gestão</li> <li>- Formação aos gestores escolares</li> <li>- Instrumentos e tecnologias de apoio à gestão escolar</li> <li>- Metodologias pedagógicas e de mobilização</li> </ul>
O que oferece	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assessoria técnica</li> <li>- Formação aos profissionais (supervisores, gestores, técnicos, professores de Língua Portuguesa e Matemática)</li> <li>- Análises educacionais</li> <li>- Instrumentos e tecnologias de apoio à gestão escolar</li> <li>- Plataforma <i>online</i> de gestão de projetos das escolas e formação a distância</li> <li>- Metodologias pedagógicas</li> <li>- Método de gestão: Circuito de Gestão</li> </ul>
Responsável	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na escola: dupla gestora (diretor e um técnico)</li> <li>- Na 5ª URE: 05 supervisores</li> <li>- Na SEDUC/Sede: coordenador do Ensino Médio</li> </ul>
Situação 2017	Em andamento em 18 escolas de Santarém

**Fonte:** Ribeiro (2017, p. 128).

O Projeto Jovem de Futuro tem como um de seus princípios a participação dos sujeitos da escola, da família e da comunidade, conforme observa-se na citação a seguir.

Entendemos que a participação, além de se configurar indispensável ao exercício da democracia, permite que as decisões sejam mais acertadas e produzam melhores resultados, se comparadas com decisões tomadas de forma autocrática.

Um contexto participativo abre espaços para que posições contraditórias sejam colocadas lado a lado e possam ser analisadas, permitindo que os diferentes atores assumam uma posição criativa, produtiva e colaborativa. A gestão será melhor e mais sustentável à medida que for capaz de considerar informações de diferentes perspectivas no momento de pautar suas decisões (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 28)

A Chamada Pública para Adesão ao Programa Jovem de Futuro de 2015 orientava que “as escolas selecionadas deverão constituir uma dupla gestora formada, obrigatoriamente, pelo Gestor da escola e o Coordenador Pedagógico” (PARÁ, 2015a). O anexo IV desse documento indicava que a escola deveria ter um Grupo Gestor composto pelos seguintes membros: diretor da escola, coordenador pedagógico, um representante de cada projeto desenvolvido na escola; representante de professores, representante de alunos e representante de pais que devem ser escolhidos “através de reunião com cada segmento separadamente (professores, pais e alunos)” (PARA, 2015a, n.p.). A mencionada Chamada Pública também destacava que:

[...] cada escola deve apresentar e promover uma ampla discussão sobre o Programa com todos os seus segmentos – professores, alunos, funcionários e pais; [e que] após essa ampla discussão sobre o Programa, cada escola deve realizar com o Conselho Escolar, juntamente com o colegiado de professores, alunos, funcionários e pais uma reunião para decisão de adesão ou não adesão [...] (PARA, 2015a).

A orientação para que se consultasse a comunidade escolar no momento de adesão, em 2015, foi feita, porém, precisa ser verificado como

aconteceu na prática essa proposição, visto que em 2015 seis escolas aderiram e implantaram o Projeto e em 2017 doze escolas. Essa pesquisa observa que essa quantidade de escolas é grande, considerando a resistência inicial dos professores - confirmada por Monteiro (2014) - aos projetos de PPP, as condições para a efetividade do projeto e o número total de escolas com ensino médio regular urbano localizadas em Santarém que são somente vinte e seis. Diante desses aspectos questiona-se o tipo e o nível de participação nessas adesões e implantações.

É oportuno anunciar que a valorização à “participação” da comunidade faz parte das políticas públicas de um país orientado pelos princípios do neoliberalismo. No entanto, não significa necessariamente, participação democrática emancipatória no seu sentido pleno. Peroni (2012, p.22), citando Peroni (2006), questiona sobre o significado de democracia e participação para a Terceira Via<sup>11</sup>, considerando que

[...] a sociedade civil é muito mais chamada a executar tarefas do que a participar nas decisões e no controle social. A democratização seria apenas para repassar tarefas que deveriam ser do Estado. A sociedade acaba se responsabilizando pela execução das políticas sociais em nome da democracia.

O compartilhamento de responsabilidades é legal, como a própria legislação determina que a Educação é dever do Estado e da família. O que se observa é o cumprimento das responsabilidades do Estado para com a Educação, visto que muitas são repassadas a outrem.

---

<sup>11</sup> O Programa da Terceira Via sistematizado por Anthony Giddens, sociólogo britânico, em meados da década de 1990, tem a finalidade de apresentar uma nova agenda político-econômica para o mundo no sentido de ser uma alternativa para os efeitos negativos do neoliberalismo e das insuficiências da social-democracia europeia (LIMA; MARTINS, 2005). A terceira via, mascarada de socialismo, também é chamada de “centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora ou governança progressiva” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 43), atribui valor a participação direta das organizações da sociedade civil, a liberdade individual, a democracia dialógica, todavia, parte das questões centrais do neoliberalismo, no sentido de refiná-lo.

O envolvimento da comunidade escolar está assegurado na adesão, implantação e implementação do JF. Porém, questiona-se dois pontos na constituição dos grupos para trabalhar na implementação: Qual a razão do trabalho com uma Dupla Gestora e não com a Equipe Gestora<sup>12</sup>? E por que a preferência por formar um Grupo Gestor se a Escola já tem o Conselho Escolar?

Para as escolas que funcionam somente com um diretor e um coordenador pedagógico, realmente seria possível apenas a formação da Dupla Gestora; nas demais escolas subentende-se que os outros membros não participariam ou estariam envolvidos através da mobilização dos Multiplicadores<sup>13</sup>, pois a Instrução Normativa nº 02/2020-GS/SEDUC-PA, de 03/02/2020, estabelece que a quantidade de vice-diretores e coordenadores pedagógicos depende da quantidade de alunos matriculados na unidade educacional.

Considerando que o tempo é um fator insuficiente na realidade das escolas devido ao quantitativo de demandas que os profissionais acumulam, raros ou insuficientes podem ser os espaços de socialização e discussão do que foi tratado com a Dupla Gestora. Fato também provocado por outras carências que existem na escola como, por exemplo, insuficiência de pessoal e falta de local adequado para a realização de atividades que envolva o diálogo.

Ao fazer uma análise sobre os condicionantes da escola que dificultam a participação da comunidade escolar, Paro (2016) anuncia que a falta de condições materiais adequadas faz parte à medida que causam *stress*, descontrole, desmotivação, relações desagradáveis, dentre outras consequências. Exemplifica que o diretor dedica grande parte do seu tempo resolvendo problemas relacionados a infraestrutura e questões materiais para que a escola continue funcionando e que não resta tempo para dialogar com a comunidade.

Muitas políticas públicas chegam à escola através do Multiplicador, que nem sempre tem pleno domínio do material em virtude do tempo

---

<sup>12</sup> Entende-se que a equipe gestora é constituída pelo diretor, pelos vice-diretores, pelos coordenadores pedagógicos e pela secretária da escola.

<sup>13</sup> Multiplicadores são considerados os sujeitos que participam de uma formação e têm o compromisso de repassá-la a terceiros.

aligeirado das formações e dos prazos curtos para efetivar o trabalho na escola. Essas políticas poderiam ser ressignificadas e incorporadas pela comunidade escolar, porém, muitas vezes não o são, por causa desses ruídos que dificultam a comunicação e o envolvimento.

Quanto a constituição do Grupo Gestor, de acordo com a referida Chamada Pública, o Projeto JF aloca forças e energias para formar esse grupo, enquanto a escola já possui o Conselho Escolar que é um órgão legalizado na LDB 9394/96, no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e nas legislações estaduais e municipais. O JF desconsidera que o Conselho Escolar deve compartilhar da gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola e que as unidades educacionais, juntamente com os conselhos de controle e outros órgãos de mobilização e organização da educação vem investindo esforços para que ele, seja um órgão mais atuante, no desenvolvimento do seu papel, atuando no controle e no processo de reivindicação.

Observa-se que não há necessidade da criação de mais esse grupo na escola, pois essa deve somar esforços e não dividir, sem considerar que cada novo projeto que chega à instituição mobiliza o seu público-alvo, como se os interesses não fossem coletivos, fragilizando cada vez mais a ideia de grupo enquanto espaço que valoriza a solidariedade, a coletividade, a união, dentre outros valores. De acordo com Vitor Paro (2016), é difícil ao grupo da escola se unir em torno de um objetivo comum, visto que cada categoria tem seus interesses particulares, há uma fragmentação dentro da escola. Ressalta que a busca dos interesses particulares não está errada, mas todo grupo no contexto da escola deve ter objetivos comuns como: uma educação de melhor qualidade e relações mais democráticas.

Neste sentido, as políticas públicas que chegam à escola deveriam ser apresentadas e discutidas com toda comunidade escolar, visto que ela é a maior interessada. O estado, através dos diagnósticos e avaliações que realiza sabe quais são as necessidades das escolas e ele deve provê-las através das políticas públicas, mas, quase sempre não estão de acordo com a finalidade maior que é uma

educação de qualidade que promova desenvolvimento integral dos educandos. Dessa forma, a aproximação escola e comunidade, a possibilidade do diálogo e a postura de saber ouvir o outro com respeito fazem-se necessárias todas as vezes que políticas elaboradas externamente adentrem o espaço escolar.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Infere-se que não houve participação plena da Comunidade Escolar na implantação e implementação do Projeto Jovem de Futuro (PJF) nas escolas de Ensino Médio em Santarém-Pará. Participação no seu sentido amplo, que agrega a todos os membros, ou minimamente, seus representantes, nas diversas formas de diálogo, visando criar, a partir da política proposta, uma versão que manifeste a necessidade e a vontade daqueles em participar, e que seja viável para a Escola.

A intenção manifesta do PJF de garantir a participação foi adequada a legislação, mas não foi viabilizada, por diversos fatores, de ordem política, cultural, econômica e social. No trabalho conduzido, ainda que a participação seja considerada um princípio democrático, esse projeto apresenta um viés neoliberal. Conforme Alves (2015), Peroni (2015) e Braga e Santos (2012), o princípio democrático da gestão gerencial dos projetos de parceria público-privada na teoria defende uma participação emancipatória, mas na prática diverge dessa proposta.

Uma das autoras deste estudo trabalha como Especialista em Educação em uma das escolas da Rede Estadual do Pará, e constata que as metodologias do Projeto e seus objetivos não tiveram sustentabilidade nesta escola. O Projeto não está mais sendo desenvolvido devido a parceria entre o Proponente e a SEDUC-PA não ter sido renovada em 2020. O que ainda sobrevive são algumas lembranças de quem foi diretamente beneficiado: com uma “formação luxuosa” (com todos os recursos logísticos ideais que toda e qualquer formação requer) ou com “viagens de avião” para participar de formações em outros lugares do país.

Percebe-se que a estrutura organizacional da escola pública e o seu tempo pedagógico estão planejados para que não tenha espaço para o diálogo e, conseqüentemente, para a participação da comunidade. Logo, a forma aligeirada de implantação e implementação dos projetos de PPP não permite o processo de construção coletiva, visto que o tempo destes não é o mesmo da escola. Esse é um fator político de grande impacto para a participação da comunidade Escolar.

Algumas famílias que vêm à escola por livre iniciativa geralmente fazem isso por alguma necessidade emergencial, como por exemplo solicitar uma documentação para garantir o Bolsa Família. A escola pública tem seus diversos “contratempos” que dificultam a participação, que perpassam pela falta de tempo dos pais que trabalham, falta de conhecimento para emitir opiniões relacionadas à escola, falta de preparo da escola para acolher e ouvir os pais, falta de conhecimento sobre o valor da educação formal para os filhos, dentre outros.

Por sua vez, a Escola desconhece e/ou omite essa realidade e, quase sempre, culpabiliza a família. Responsabiliza-a pelo fato do aluno não aprender, não ter conhecimentos básicos, ser indisciplinado, ter uma família “desestruturada”, ser usuário de drogas ilícitas, não dar valor ao ensino, enfim, utiliza-se dessas justificativas, talvez por uma questão cultural, por não conseguir plenamente seus objetivos pedagógicos e compromisso institucional com essas famílias.

Desta forma, torna-se quase inviável a participação democrática na escola pública com fins emancipatórios. Qualquer projeto, de princípio gerencial ou não, terá grandes dificuldades para garantir a sensibilização, mobilização e participação da comunidade escolar. Constatou-se, a partir da documentação analisada, que o Projeto Jovem de Futuro foi implantado e implementado sem preparar o “espaço” para lhe garantir raízes de sustentação; pouco ouviu sobre as necessidades da comunidade e não fez as mudanças necessárias em seu formato que a realidade local exigia, não produzindo resultados favoráveis à comunidade escolar.



Por fim, a Escola enquanto instituição formadora, responsável pela formação integral dos alunos, juntamente com as famílias, primeiramente, necessita se conscientizar que as dificuldades de interação fazem parte de uma estrutura maior que ela. Ter ciência dessa realidade, e enfrentá-la criticamente é o início de um processo de transformação social.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende. **A gestão da educação na política educacional do Estado de Mato Grosso do Sul**: análise da proposta de “educação para o sucesso” (2007-2013). Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca>. Acesso em 15/11/2020.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves. **A assim chamada “Escola Cooperativa de Maringá”**: uma experiência de privatização da gestão escolar em um município paranaense. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br>. Acesso em: 16/07/2016.

BRAGA, S. B.; SANTOS, T. F. A. M. dos. **Um estudo sobre o programa “Excelência em gestão educacional” da Fundação Itaú Social**. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca>. Acesso em 15/11/2020.

BRAGA, S. B.; SANTOS, T. F. A. M. dos. **A gestão Educacional no contexto da parceria público-privada via Instituto Ayrton Senna**. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/evt2012/trab50.pdf>. Acesso em: 22/09/2016.

BRAGA, S. B. **O público e o privado na gestão da Educação Básica Brasileira** – um estudo sobre a Fundação Itaú Social. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/evt2012/trab51.pdf>. Acesso em: 22/09/2016.

BRASIL. Governo Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1988.

\_\_\_\_. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: DF, 1995.

\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Brasília: DF, 1996.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Caderno 5. Brasília: DF, 2004.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador**. Brasília: DF, 2011.

\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014 - 2024**. Brasília: DF, 2014.

BONDUELLE, G. M. et al. Aplicação do ciclo PDCA para melhoria do ensino a distância – estudo de caso: gestão florestal da UFPR. **Revista Floresta**. Curitiba, PR, vol. 40, n. 3, p. 485-496. 2010.

CAMARGO, Ewerton Franco de. **As formações no âmbito da parceria programa ensino médio inovador/jovem de futuro – PROEMI/JF**. 2015. 69 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In. POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa Qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, José Andrade. As Parcerias Público-Privadas (PPPs) e o Programa do Estado da Bahia. **Revista Bahia Invest**. Salvador, v. 4. 2006. Disponível em: <http://www.sefaz.ba.gov.br/administracao/PPP>. Acesso em: 15/02/2017.

COSTA, Marcus Jaccoud da. **As contribuições da Rede Jovem de Futuro para a sustentabilidade do Projeto Jovem de Futuro**. 2015. 97 f. Dissertação

(Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FALCONI Consultores de Resultados. **Gestão para Resultados na Educação** – material de apoio à formação de supervisores da 5ª URE/ SEDUC/PA para implantação do Método PDCA. Agosto de 2016.

FALCONI; SEDUC/PA. **Guia prático do Método de Melhoria de Resultados (PDCA)** – material de apoio à formação de supervisores da 5ª URE/SEDUC/PA para implantação do Método PDCA. Setembro de 2016.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de Futuro: o que é, para que, como é e quem faz.** [2015?] data provável.

LIMA, Kátia Regina de Sousa; MARTINS, André Silva. A nova pedagogia da hegemonia: pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Vanderley (org.). **A nova Pedagogia da Hegemonia** – estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, Ana Luisa Ferreira. **Parcerias Público-Privadas: uma solução para a educação brasileira?** Monografia de final de curso apresentada ao Departamento de Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

MÉSZÁROS, István. **Crise estrutural necessita de mudança estrutural.** Conferência proferida no Salão Nobre da Reitoria da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sistematizado por Ana Maria Amorim. Em: 13/06/2011. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br>. Acesso em 20/10/2017.

MONTEIRO, Marcelisa. **A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco.** 2014. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NEVES, Lúcia Maria Vanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Vanderley (org.). **A nova Pedagogia da Hegemonia** – estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PARÁ, Secretaria Executiva de Educação. **Chamada pública para adesão ao Programa Jovem de Futuro**. Belém, 2015a.

PARÁ. Secretaria Executiva de Educação. **Instrução Normativa nº 02/2020**. Belém, 2020.

PACKER, D. K.; GHISLENI, G. M. A efetividade das parcerias público-privadas no Brasil: uma perspectiva comparada. **Revista de Estudos Jurídicos Unesp**. São Paulo, v. 18, n. 28. 2014. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br>. Acesso em: 18/04/2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_. **Administração Escolar**: introdução crítica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, 2012.

\_\_\_\_. **As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na Educação Básica Brasileira**. Reunião Nacional da ANPED, 37, 2015, Florianópolis. Disponível em: [37reuniao.anped.org.br/...5/02/Trabalho-GT05-3903.pdf](http://37reuniao.anped.org.br/...5/02/Trabalho-GT05-3903.pdf). Acesso em: 19/08/2017.

\_\_\_\_\_. **Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado**. Disponível em: [www.ufrgs.br/.../peroni/docs/Ministerio\\_Publico\\_1.pdf](http://www.ufrgs.br/.../peroni/docs/Ministerio_Publico_1.pdf). Acesso em: 18/05/2016.

PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, 2014.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, 2016.

RIBEIRO, Vanuza Campos. **A Parceria Público-Privada na Amazônia: impactos na Gestão Escolar do Ensino Médio em Santarém-Pará**. 198f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parceria público-privada na governança global da educação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Polêmicas do nosso tempo. 40ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SOUZA, S. A. de; CAETANO, M. R. Redes de relações e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Recife: Anpae, 2013.

## CAPÍTULO 2

# ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL: METODOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS

Anna Paula Johnson Cabral<sup>1</sup>

Rosângela de Fátima Cavalcante França<sup>2</sup>

Eulina Maria Leite Nogueira<sup>3</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

O currículo escolar nos induz a diferentes concepções dependendo de fatores econômico, sociais, políticos e culturais, posto que, as concepções teóricas e epistemológicas sobre o currículo escolar não são concepções

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário CESMAC - Maceió (Al) Vinculada ao grupo de pesquisa PRAXIS UNIR, Porto Velho – RO, Brasil. E-mail: annajohnson@seduc.ro.gov.Br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do Departamento de Educação (DECED) e no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), líder do grupo de pesquisa PRAXIS UNIR, Porto Velho - RO, Brasil. E-mail: rosangela.franca@unir.br.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Professora do Departamento de Teorias e Fundamentos e no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: eulinanog@hotmail.com

desvinculadas destes fatores. Logo, o fundamento teórico alicerça-se em autores da teoria curricular crítica, tais como Sacristán (2000), Moreira (2001), Silva (2003), Apple (2008), Moreira e Candau (2008), Santomé (2013) e outros.

Mais do que um conjunto ordenado de componentes curriculares que todos os estudantes precisam aprender nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação, este documento tem a ver não só com conteúdo, mas com atitudes, valores e experiências, que visa a formação humana integral, com vistas à formação do cidadão em uma sociedade democrática.

Pensar o currículo nesta perspectiva, requer o uso de metodologias e práticas educativas inovadoras. Nessa direção, o presente trabalho orienta-se a partir da seguinte indagação: em que consiste as Metodologias e Práticas Inovadoras desenvolvidas pelos professores no ensino médio de tempo integral em uma escola de Porto Velho- RO?

Destacamos que este trabalho é parte do resultado de uma pesquisa de mestrado intitulada Educação Integral e Currículo: o vivido e o concebido por professores de uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral em Porto Velho - RO, realizada no período de 2018 a 2021, na qual trabalhamos com diferentes categorias de análise, dentre essas, a que trata das Metodologias e Práticas Educativas Inovadoras.

Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva, de abordagem qualitativa, cujo estudo empírico foi realizado nos meses de maio e junho de 2020, utilizando como instrumento para a coleta de dados um questionário online. Os participantes foram doze professores, que atuam em uma unidade escolar de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI), pertencente à Rede Estadual de Educação, do município de Porto Velho – RO.

Ao abordar esta temática, na primeira seção apresentamos a relação entre o currículo e a educação integral com suas definições e especificidades, neste aspecto trataremos o conceito, a finalidade e a materialização do currículo, para em seguida discorrer sobre o diálogo entre a educação

integral e suas múltiplas dimensões e, por fim, apresentar um breve histórico acerca da implantação da Educação Integral no Ensino Médio de tempo integral em Rondônia.

Na segunda seção, expomos os resultados da pesquisa, que em consonância à problemática objetivamos analisar as metodologias e práticas inovadoras desenvolvidas pelos professores no ensino médio de tempo integral em uma escola de Porto Velho-RO, para finalizar, tecemos as considerações finais.

Ressaltamos que, a relevância desta pesquisa é de cunho social e científico por consubstanciar que a Educação em Tempo Integral deve assegurar ao estudante uma consciência do seu protagonismo individual, referente às próprias responsabilidades a serem assumidas, para fundamentar o seu conhecimento e o seu pleno desenvolvimento.

## **2. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: DAS DEFINIÇÕES ÀS ESPECIFICIDADES**

Nesta seção, apresentamos os aportes teóricos que definem e conceituam o currículo, tendo como base autores da teoria curricular crítica. Essa teoria, compreende o currículo como um projeto de formação humana, envolvendo não apenas o conteúdo escolar, mas também atitudes, valores e experiências sem desconsiderar os fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que influenciam sua concepção. Em seguida, trataremos a educação integral no diálogo com suas múltiplas dimensões. Por fim, será apresentado o processo de implantação da Educação Integral no Ensino Médio de Tempo Integral do Estado de Rondônia.

### **2.1 Currículo: conceito, finalidade e materialização**

O conceito de currículo, perpassa por distintas concepções teóricas, que tem a ver com o contexto histórico e influências que preponderam em um dado momento em nossa sociedade. Assim o currículo pode ser entendido como:



- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.17).

O currículo não é neutro, reflete posicionamentos e distintos pontos de vistas que partem de questões políticas, econômicas e sociais. Nessa direção, Sacristán (2000, p. 21) nos apresenta a seguinte concepção:

O currículo é como uma dimensão educativa complexa, na qual é necessário conhecer práticas “políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação”.

Como pode ser observado, a complexidade do currículo envolve questões que estão para além dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, revelando valores e identidades que se pretende construir por meio do processo de escolarização, que implicam em esforços pedagógicos com intenções educativas a serem desenvolvidas. Para Santomé (2013) o currículo é uma forma de organização da vida escolar, e, portanto, deve estar pautado na justiça social e isso ocorre à medida em que essa organização respeita as necessidades dos diversos grupos sociais existente em cada sociedade.

Além disso, deve-se ter a compreensão que o currículo é um documento norteador que propicia a materialização do processo de ensino com vistas a assegurar os direitos de aprendizagem dos alunos em cada etapa educacional. As definições do currículo se fazem em favor da

execução organizada dos conteúdos para delimitar aspectos sociológicos, para nortear uma construção teórica que relaciona-se ao contexto social. Nessa conjuntura, de um currículo voltado para a concepção social Apple (2008), destaca que o currículo envolve compreender a atividade social, e a educação por sua vez, é uma forma particular dessa atividade.

Todavia, além de um documento social, é um documento ideológico, estruturado para expressar uma determinada cultura, visto que o ensino deve respeitar as especificidades e sua execução também condiz com uma oferta pelas classes.

Goodson (2011, p. 17) concebe o currículo como produto de uma construção histórica e social, e assim frisa o seu conceito epistêmico que “o currículo é um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”. A despeito de qualquer que seja a concepção de currículo, é por seu intermédio que as atividades escolares são realizadas, mas é bem verdade que buscamos uma concepção de currículo pautada na igualdade necessária para a oferta de educação a todos, como nos diria Santomé (2013) para estabelecer justiça social.

Afinal, “[...]o currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista” (SILVA, 2003, p. 148). Se queremos pensar e discutir um currículo para a educação integral, precisamos rever algumas questões importantes sobre ele, e uma delas é o favorecimento da diversidade, que a educação possa alcançar indistintamente a todos, para além de uma certa ideologia e reprodução cultural e econômica de determinado grupo social.

Nessa direção, o papel do professor é fundamental para a sua materialização, “daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.19). Um Currículo que busque atender as múltiplas dimensões do indivíduo, sua formação e desenvolvimento pleno, “[...] As escolas não são locais neutros e os

professores tampouco podem assumir a postura de serem neutros” (GIROUX, 2001, p.162). Mais do que uma lista de objetivos, conteúdos e critérios, o currículo está intrinsecamente ligado a formação humana, em sociedade democrática, que deveria ser justa e igualitária.

A seguir, abordaremos a educação integral em diálogo com suas múltiplas dimensões, que busca a superação dos modelos educacionais vigentes, de uma educação compartimentada, fragmentada.

## **2.2 Educação Integral: dialogando com múltiplas dimensões**

A medida em que a sociedade vai se transformando e se modificando, pressupõe-se que a educação também acompanhe essas transformações e mudanças, afinal a educação é moldada pelas tensões e pressões de determinada sociedade ao qual está inserida. Em resposta às novas demandas, surgem então as reivindicações por um maior padrão de qualidade, pois a educação é direito de todos, e “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Neste contexto, se insere o projeto de educação integral e de tempo integral, conforme legitima o texto de referência nacional para o debate da educação integral da Série Mais Educação publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação em 2009, que delimitou o conceito de educação em tempo integral:

Tempo integral se refere ao aumento da carga horária, isto é, a reestruturação do tempo escolar, e intrínseco a essa proposta estão à reestruturação do currículo, dos espaços, de seus profissionais; contudo esclarecemos que uma política de educação em tempo integral não é necessariamente uma política de educação integral. Deste modo, para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais

vigentes, da visão fragmentada, para que o ideal de formação em tempo maior e qualificado se realize (BRASIL, 2009).

Essa superação de modelos educacionais vigentes, tem base os princípios que fundamentam este projeto de educação. Como se pode ver:

Os princípios políticos e filosóficos do conceito de educação integral se inscrevem no espírito humanista do século XIX e início do século XX, de crença no progresso, na regeneração humana e no racionalismo científico, e concebem o homem como um “ser total”, preconizando uma educação que integre suas múltiplas dimensões (intelectual, afetiva, física e moral) (TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2011, p. 19).

Partindo dessa premissa, o impulsionamento maior sobre a educação integral ocorre na década de 1930 quando no Brasil publica-se o Manifesto dos Pioneiros de 1932, realizado por alguns educadores sob a liderança de Fernando Azevedo (1894-1974) (GUALBERTO, 2019, p. 34). Desde então a educação integral vem desdobrando-se para ofertar práticas pedagógicas e conceitos na forma de promover as premissas da qualidade educacional por meio da ação dos professores ao criar métodos ativos para impulsionar ações motivacionais para consubstanciar o pensamento crítico e reflexivo, pesquisas científicas, ferramentas tecnológicas e novas formas de avaliar.

Neste intuito contributivo sobre as múltiplas dimensões da educação integral é enfatizada por Moll (2012, p. 144), mensurando que em sentido amplo o debate deve considerar as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros. Dessa forma, a educação integral deve viabilizar as necessidades das mudanças quantitativas para a qualitativa, no sentido de ampliar o tempo escolar e proporcionar um trabalho pedagógico reconhecido para trabalhar as dimensões que compõe a identidade do ser humano. Como trabalhar com um modelo de educação

fragmentado, se estamos nos referindo a um ser humano integral que deve devolver-se de forma plena? Considerando que:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (MAURÍCIO, 2009, p. 54-55).

Vê-se então as múltiplas dimensões que contemplam o desenvolvimento humano, conquanto:

A concepção de Educação Integral está associada à formação integral e traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação [...]. Agregase à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive (GUARÁ, 2006, p. 16).

Sendo assim, a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Aduz Guará (2006), que a definição de educação integral encontra-se agregada à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do

homem, compreendido em sua totalidade. Não obstante, ao tratarmos do currículo para este modelo de educação deve-se ter em mente uma perspectiva curricular que amplie as dimensões, os tempos, os espaços e as oportunidades formativas, para além das habilidades básicas de escrever, ler e contar, tendo em vista uma formação de indivíduos ativos e críticos, transformadores da sociedade na qual estão inseridos, tornando-se cidadãos participantes.

### **2.3 implantação da educação integral no ensino médio de tempo integral em Rondônia**

No ano de 2017, foi instituído o novo Ensino Médio através da Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro e a Portaria nº. 727 de 13 de junho de 2017 do Ministério da Educação, assim, o Governo do Estado de Rondônia aderiu ao respectivo Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio.

Para tanto, organizou-se e legitimou a Portaria nº. 940 de 10 de abril de 2017, que institui o Programa Escola do Novo Tempo e através da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) o processo de implantação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio em 10 (dez) unidades escolares.

Assim, para a execução da EMTI, firmou-se a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) no ano de 2017 para receber a consultoria, e orientações metodológicas para ser aplicado o modelo nas unidades escolares.

A metodologia desenvolvida pelo ICE, consistiu em efetivar as bases do Modelo de Gestão Pedagógica que visa garantir a consolidação do ensino e aprendizagem para a educação em tempo integral, para que competências e habilidades sejam desenvolvidas para o projeto de vida de cada estudante, no sentido de contribuir para a autonomia e protagonismo individual e coletivo.

Logo, para o sucesso deste modelo norteador é necessária a participação ativa dos estudantes, professores, coordenadores pedagógicos, gestores, articuladores

e equipe de implantação da SEDUC co-responsáveis pela aplicabilidade das atividades pedagógicas sob a assessoria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. É importante ressaltar que no Estado de Rondônia as Escolas de EEMTI são conhecidas como Escola do Novo Tempo.

As escolas que pertencem ao Programa Escola do Novo Tempo foram implantadas em março de 2017, sendo elas:

- EEMTI Capitão Silvio de Farias, em Jarú;
- EEMTI Alejandro Yague Mayor, em Ji-Paraná;
- EEMTI Josino Brito, em Cacoal;
- EEMTI Marechal Cordeiro de Farias, em Pimenta Bueno;
- EEMTI Simon Bolívar, em Guajará-mirim;
- EEMTI Brasília, em Porto Velho;
- EEMTI Heitor Villa Lobos, em Ariquemes;
- EEMTI Cândido Portinari, em Rolim de Moura;
- EEMTI Juscelino Kubistchek, em Alta Floresta;
- EEMTI 07 de Setembro, em Espigão do Oeste.

O projeto Escola do Novo Tempo foi apresentado ao Conselho Estadual de Educação e aprovado pelo Parecer nº 001/18-CEE/RO e a Resolução nº 12.281/18-CEE/RO, que deliberou a implantação e outras providências necessárias para o Programa Escola do Novo Tempo.

Com todo o amparo legal o Estado de Rondônia oportuniza aos estudantes do Ensino Médio a garantia de absorver saberes na pós-modernidade por intermédio do desenvolvimento intelectual, emocional, cultural e social que irão colaborar com a postura cidadã, pessoal e profissional de forma consciente e reflexiva.

### 3. CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM PORTO VELHO-RO: METODOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS

No desenvolvimento desta pesquisa do tipo descritiva, de abordagem qualitativa, utilizamos o questionário como instrumento para a coleta de dados. Os sujeitos participantes foram doze professores, que atuam em uma unidade escolar de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI), localizada em Porto Velho/RO, Estes foram identificados pela terminologia **PF1, PF2, PF3, PF4, PF5, PF5, PF6, PF7, PF8, PF9, PF10, PF11, PF12**, resguardando os princípios éticos da pesquisa. Por sua vez, nosso objetivo foi analisar as metodologias e práticas inovadoras desenvolvidas por esses sujeitos. Nesse contexto, partimos da seguinte indagação: *Quais são as metodologias e as práticas educativas inovadoras efetivadas para apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida no qual reside toda a centralidade do currículo a ser desenvolvido?*

Os professores apontaram algumas metodologias e práticas educativas que para eles são inovadoras e contribuem para apoiar o estudante em seu projeto de vida, e que se inserem no currículo escolar da Educação Integral na Escola de Tempo Integral. Entre essas práticas e metodologias, são recorrentes em suas respostas, as disciplinas eletivas que para eles é algo inovador por possibilitar a esse estudante a opção de escolher o que estudar de acordo com seu projeto de vida. Concomitantemente aparece também em suas respostas, os estudos orientados, aulas laboratoriais, acolhimento, tutoria, atividades como círculo científico e a existência de clube para a prática de atividades esportivas. Veja-se os fragmentos das respostas dos professores:

[...] nós temos utilizado principalmente, nos tivemos formação de metodologia ativa, claro que foi uma coisa muito inicial muito introdutória mas muito do que a gente aprendeu ali, muitos professores estão utilizando e as atividades propostas os eventos que a gente propõe e uma aula mais /aberta mais dialogada,



o fato da gente ter menos estudante na escola, a gente consegue fazer um ensino muito mais localizado, por exemplo atividades como círculo científico, feira do conhecimento, disciplinas eletivas, culminância da eletiva, eu elenco isso como metodologia e práticas muito interessantes e também a questão de como você está trabalhando o projeto de vida e o pós médio aonde eles são protagonista daquele processo todo, você ver que eles principalmente no pós médio eu vejo eles muito mais atentos a uma serie de detalhes, e tudo isso colabora muito para o desenvolvimento de projeto de vida desse estudante **(PF1)**.

[...] as eletivas têm um papel fundamental para que o educando descubra suas aptidões e habilidades. Ele tem a liberdade de escolher a disciplina, participando de um “Feirão”, de acordo com o seu projeto de vida e/ou afinidade com o tema **(PF2)**.

[...] além do ensino de excelência, as diversificadas, as quais contemplam as aulas laboratoriais, eletivas, estudo orientado, pós-médio e ainda as práticas educacionais com a pedagogia, da presença, como acolhimento, tutoria, e os clubes **(PF3)**.

[...] dentre as práticas inovadoras estão o estudo orientado e as eletivas que fazem parte do currículo diversificado os quais têm como objetivo desenvolver a prática do protagonismo **(PF5)**.

[...] as aulas eletivas favorecem os estudantes em seus projetos de vida, onde eles verão de perto como é a área que ele pretende percorrer **(PF6)**.

[...] ao que denominamos ‘práticas diversificadas’, agrupa-se o conjunto de ações formativas que vão do projeto de vida pessoal do formando, passando pelos

clubes, os quais os estimulam às práticas desportivas, os clubes, as tutorias, agrupando-os em blocos e sendo orientados de forma mais aproximada pelos educadores, que no processo lançam mão de sua própria experiência e maturidade para melhorar o norte buscado pela escola (PF8).

[...] eletivas, E.O, levam os alunos a criarem suas rotinas (PF10).

A existência de clubes para a prática de atividades esportivas, constituem-se em uma prática que contempla as diversidades dos estudantes, pois “a oferta de atividades motoras e esportivas visa desenvolver as potencialidades físicas individuais (respeitando-se as características pessoais) e a socialização a partir da construção de regras e estratégias de associação e colaboração” (TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2011, p. 50). Essas atividades, propiciam a esses estudantes, o desenvolvimento de valores, atitudes de respeito, cooperação, solidariedade, tudo isso resulta da vivência coletiva entre seus pares.

Já as atividades de acolhimento, tutoria, círculo científico, podem se inserir no contexto das práticas diversificadas, promovendo a dialogicidade, a convivência com as diversas culturas ali manifestas, afinal “[...] expandir as mentes das futuras gerações e gerar uma cultura mais universalista e uma personalidade mais solidária e acolhedora, enfatizar o que todas as culturas tem em comum” (SANTOMÉ, 2013, p.255-256). Todas as essas questões devem permear o currículo escolar, posto que, o currículo deve “[...] ser diferenciado a fim de preparar os indivíduos de inteligência e capacidade diferentes para uma variedade de funções determinadas também diferentes na vida adulta” (MOREIRA; CANDAU, 2008 p.115). O currículo não deve pautar-se apenas nos conteúdos ensinados e aprendidos, deve ser considerado:

O potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem

ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.21).

Portanto, os currículos escolares precisam favorecer a diversidade, para que o acesso ao conhecimento escolar possa alcançar efetivamente a todos, não apenas um grupo social dominante, faz-se necessário pensar que a educação ao procurar promover o desenvolvimento pleno da pessoa, precisa considerar o currículo para além da ideologia e a reprodução cultural e econômica de determinado grupo social.

Nesta concepção, o currículo passa a se localizar no bojo de uma educação libertadora, de emancipação dos sujeitos. Para adquirir conhecimento que vislumbre projeções e oportunidade de mudança de vida, tem que haver significação no aprendizado e este precisa fazer sentido. E a tutoria pode contribuir para essa significação no aprendizado, porque articula o protagonismo do estudante e a pedagogia da presença do professor, assim enfatizou o sujeito participante do estudo **PF9**, veja-se:

[...] em uma escola de educação integral, a equipe de professores identifica as expectativas e necessidades de desenvolvimento integral dos seus estudantes e propõe ou articula oportunidades educativas capazes de atendê-las, na escola integral o protagonismo do estudante e a pedagogia de presença do professor são elementos interligados nessa relação que se oportunizou pela interação cotidiana no decorrer da rotina letiva. Na escola em tempo integral há a tutoria. A Tutoria é uma das metodologias que compõem o Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral, caracterizada pela orientação e acompanhamento dos alunos em suas necessidades de formação, visando ao seu desenvolvimento pleno nas atividades promovidas pela escola. A Tutoria representa o pleno e constante apoio dos educadores aos alunos, visando ao alcance

de seu sucesso escolar (excelência acadêmica) e à realização de seu Projeto de Vida (**PF9**).

Como prática inovadora a Tutoria representa o pleno e constante apoio dos educadores aos alunos, visando ao alcance de seu sucesso escolar (excelência acadêmica) e à realização de seu Projeto de Vida. Desta forma, o professor além de empenhar-se nos eixos curriculares, fortalece tarefas integradoras para alicerçar nos estudantes foco na aprendizagem, contribuindo deste modo:

Para que crianças e adolescentes compreendam melhor o mundo em que vivem, atuem no seu contexto imediato e ampliem o seu universo cultural é preciso oferecer “ferramentas” de acesso aos conhecimentos que a humanidade já produziu e sistematizou até hoje, aqueles que denominamos conhecimentos universais (TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2011, p. 52).

A tutoria pode ser uma dessas ferramentas de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, ao qual denominamos de conhecimento sistematizado. Este conhecimento pode promover a autonomia e o protagonismo do estudante na sociedade a qual pertence. O participante **PF11**, apresenta em sua resposta que quando o estudante compreende esse protagonismo seu vínculo com a escola é fortalecido, e seus itinerários formativos são melhor aproveitados, ele aponta ainda que a escuta e a presença do professor ampliam as possibilidades educativas:

[...] quando o estudante compreende seu papel enquanto protagonista da sua construção, fortalece o vínculo com a escola e permite assim que os itinerários formativos sejam melhor aproveitados. Desse modo a escuta ativa e a pedagogia da presença garantem a ampliação das possibilidades educativas como princípio pedagógico e do trabalho como princípio educativo (**PF11**).

No entendimento de Sacristán (2000), o currículo abrange uma prática complexa e diversa envolvendo muitos aspectos que repercutirão na qualidade da educação. Entretanto, ressalta-se que o currículo não é, portanto, algo pronto e acabado a ser transmitido aos estudantes, principalmente quando refletimos que não é possível dar educação do mesmo modo à todos, um dos desafios da Educação integral é que:

Os conteúdos a serem trabalhados devem guiar-se pelo seu significado social, tendo sentidos para o cotidiano e, ao mesmo tempo, dialogando com outros tempos e espaços da vida humana. É um conhecimento contextualizado e integrado para que crianças e adolescentes percebam as múltiplas relações que dele derivam. Um conhecimento articulador para a vida relacional, para a convivência em seu meio e para se mover no mundo (TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2011, p. 93).

Por isso, deve-se pensar na importância da integração dos saberes resultantes da experiência escolar e extraescolar, de forma a atender às demandas e necessidades de formação integral dos indivíduos que se encontram no processo de escolarização.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação integral tem um grande desafio à sua frente, que não se resume apenas em metodologias e práticas inovadoras, mas que essas metodologias e práticas possam contribuir para a articulação entre os saberes existentes, na escola, na família e na sociedade em geral, de forma que o estudante desenvolva um espírito investigativo, valores e atitudes para a consciência social, fundamentados em princípios éticos de liberdade, igualdade, solidariedade e respeito à diversidade.

Nessa direção, foi possível inferir a partir deste estudo cujo objetivo foi analisar as metodologias e práticas inovadoras desenvolvidas pelos professores

no ensino médio de tempo integral em uma escola de Porto Velho-RO que a inserção de intervenções pedagógicas, asseguradas por um formato inovador, na visão dos participantes da pesquisa, pode instigar e motivar os estudantes a sentirem pertencimento para consubstanciar a própria aprendizagem, visto que cabe ao aluno ser o próprio protagonista pela busca dos saberes, entretanto, cabe às políticas públicas ofertar uma educação integralizada em consonância com as múltiplas dimensões do sujeito.

Outro ponto que merece destaque é a importância de assegurar um currículo com base na teoria crítica, posto que sua concepção não se desvincula dos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Por conseguinte, as práticas educacionais iniciadas por meio do acolhimento, no qual todo o percurso formativo assegure uma projeção de vida pessoal e coletiva, assim, as atividades precisam ser dinâmicas, através de disciplinas eletivas que preparem o aluno para o exercício social enquanto cidadão.

Ainda, a partir da fundamentação teórica, foi possível apreender que a educação integral deve ser ofertada mediante a inserção de aspectos inovadores que norteiam a transformação da prática educacional quando pensa no estudante em sua totalidade formativa, pois o conhecimento deve estar voltado para o aspecto cognitivo, intelectual e socioemocional, convertendo assim, todos os saberes adquiridos nas projeções de metas da vida dos estudantes.

Isto posto, entendemos que a relevância social e acadêmica deste estudo se insere em apontar indicativos que contribuam para se pensar a construção de um currículo que contemple metodologias e práticas inovadoras de forma a integrar os conhecimentos escolares e extraescolares de modo que a educação seja guiada pelo seu significado social, atendendo à finalidade do pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Por fim, temos claro que este estudo possui suas limitações, pois coexistem outros aspectos da Educação Integral a serem explorados, porém, somando-se a outros estudos já realizados neste campo do saber, poderá apontar novos caminhos para aprofundar esta temática.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, dez. 1996.

BRASIL. **Portaria 940 de 10 de abril de 1997**. Institui a Escola Integral do Novo Tempo. Porto Velho: Imprensa Oficial do Estado de Rondônia, abril. 1997. Disponível em: <[http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2017/04/Doe-10\\_04\\_2017.pdf](http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2017/04/Doe-10_04_2017.pdf)> acesso em 15 de junho de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. - Brasília: MEC - Secad, 2009.52 p.: Il. – (Série Mais Educação).

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

GUALBERTO, S. C. **Educação Integral e a Avaliação da Aprendizagem Escolar**: um estudo em uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral no Município de Porto Velho-RO. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho: 2019.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. In: Cadernos CENPEC /Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 15-24, 2006.

ICE. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. 2019. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

MAURÍCIO, L. V. **Políticas públicas, tempo, escola. Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP, 2009.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline, et al. (Org.).

**Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, A.F.B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001.

MOREIRA, A.F.B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Ediciones Morata S. L. 2001.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE RONDÔNIA.  
**Resolução n° 1228/2018/2017-CEE/RO e Parecer n° 001/18-CEE/RO**.  
Aprova o Projeto Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo da Secretaria de Estado da Educação e dá outra providência. Porto Velho: Imprensa Oficial do Estado de Rondônia, julho de



2018. Disponível em: <http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2018/03/Doe-21-03-2018.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidades**: uma introdução às teorias do currículo. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Tendências para a educação integral. São Paulo: Fundação Itaú Social-**CENPEC**, 2011. Disponível em: [https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16-ed-integral\\_1510177343.pdf](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16-ed-integral_1510177343.pdf). Acesso em: 27 jun. 2021

## CAPÍTULO 3

# EDUCAÇÃO INTEGRAL SUSTENTÁVEL: EXPERIÊNCIA DE VÍDEOS DE AUTORIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM SANTARÉM-PARÁ<sup>1</sup>

Gisele Vidal Ferreira<sup>2</sup>

Tania Suely Azevedo Brasileiro<sup>3</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

A discussão desenvolvida neste capítulo aborda a educação socioambiental responsável e tem como objetivo contribuir com a formação

---

<sup>1</sup> Esse capítulo integra a pesquisa de mestrado acadêmico que teve com título: “Usos e Sentidos das TDICs na Amazônia: os desafios em implantar a TI Verde em uma escola de ensino médio de Tempo Integral em Santarém-PA, de autoria de Gisele Vidal Ferreira, orientada pela Profa. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro. Pesquisa realizada na única escola de Ensino Médio Integral da rede estadual de Santarém-PA, incluída, em 2018, no Programa Educação Integral (BRASIL, 2028).

<sup>2</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFOPA, 2018). Pedagoga e Especialista em Gestão Escolar (UFOPA) e Informática e as Novas Tecnologias Educacionais (ULBRA). Pedagoga na 5ª Unidade Regional de Educação - Pará e professora do Laboratório de Informática da Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes. Membro do grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA. E-mail: giselevidal98@gmail.com

<sup>3</sup> Professora titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Pós-doutora em Psicologia (IP/USP), com estágio junto a Cátedra Vigostky da Universidade de Havana/Cuba. Doutora em Educação (URV/ES- FE/USP). Docente e Coordenadora do Doutorado em Educação na Amazônia (Rede EDUCANORTE/PGEDA) - Polo Santarém (UFOPA-UNIR). Docente permanente do doutorado em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND/UFOPA) e do mestrado em Educação (PPGE/UFOPA). Líder do grupo de pesquisa PRAXIS/UFOPA. E-mail: brasileirotania@gmail.com

integral dos alunos, implantando ações baseadas na Tecnologia Verde. Trata-se de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, realizada em uma escola de ensino médio de tempo integral de Santarém-Pará

Neste texto busca-se apresentar os resultados da discussão sobre educação integral com responsabilidade socioambiental que culminou com a produção de vídeos de autoria dos alunos da escola investigada, apoiando-se na pesquisa bibliográfica e na pesquisa-ação crítico-colaborativa, desenvolvida no processo de formação-atuação de seus professores e alunos.

Inicialmente discute-se a concepção de educação integral, como proposta pedagógica fundamentada em Saviani (2003), Maciel (2013) e Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017), dentre outros. Em seguida, analisa-se a produção de vídeos de autoria como alternativa metodológica envolvendo as tecnologias digitais, presentes no cotidiano dos participantes do estudo, numa perspectiva de educação integral com corresponsabilidade socioambiental.

## **2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DISCUSSÃO!**

Apesar do avanço no que se refere à legislação voltada a educação integral - do instituído para o instituinte -, têm-se uma equação mal resolvida. Desde a Constituição Federal Brasileira (1988), passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (8069/90), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), pelo atual Plano Nacional de Educação (13.005/2014) e culminando com a Base Nacional Comum Curricular (CNE nº 2/2017), a legislação brasileira vem demonstrado progressos no sentido de propor uma educação mais significativa e integral. Porém, por que esta não se torna uma realidade efetiva no contexto escolar público?

A ideia de educação integral, que concebe o desenvolvimento pleno do ser humano, é pauta de debates e surgimento de experiências desde a década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros, que entendia

essa modalidade como um “direito biológico”, sendo um dever do Estado proclamá-la (AZEVEDO, 1932). Outras referências de educação integral foram implementadas há mais de meio século no Brasil.

Nos anos de 1950, Anísio Teixeira, apoiado nos princípios do Manifesto de 1930, torna-se uma referência, nessa temática, ao propor atividades no contraturno escolar no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Bahia), associando-as as práticas escolares (MOLL, 2009). Influenciado pelo modelo escolanovista<sup>4</sup>, percebia a educação como um processo de formação para a cidadania e, para tal, a escola deveria disponibilizar as mínimas condições quanto à saúde, lazer, alimentação, esporte, arte e cultura. Segundo Gadotti (2009, p. 22), a proposta educacional de Anísio Teixeira “visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia”.

Nos anos de 1960, com Anísio Teixeira<sup>5</sup> coordenando a comissão responsável em criar o “Plano Humano” de Brasília e o Sistema Educacional para a capital do país, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação nacional, houve a implantação da Universidade de Brasília e do Plano para a Educação Básica<sup>6</sup> - modelo educacional que estava sendo previsto para todo o Brasil.

Na década de 1980, Darcy Ribeiro instala no estado do Rio de Janeiro os Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs<sup>7</sup>, “Escola Integral em horário integral” (BRASIL/MEC, 2009, p. 16). Mignot (2001, p.158)

---

<sup>4</sup> A educação na concepção escolanovista é centrada na visão de educação como vida, e não como preparação para a vida (CAVALIERE, 2002).

<sup>5</sup> Exercia o cargo de presidente do INEP, no governo de Juscelino Kubitschek, presidente da república à época.

<sup>6</sup> Foram implementadas “Escolas-Classe” e Jardins de Infância em Brasília, e a “Escola-Parque”, destinada a desenvolver, no turno complementar, atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais com estes alunos. Este nível educacional elementar era concebido no modelo de Educação Integral, inspirado, e aperfeiçoado, do modelo de Salvador/BA (MEC, 2009).

<sup>7</sup> “Aproximadamente quinhentos prédios escolares construídos durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro” (MEC, 2009, p. 16).

escreve: “o projeto de Niemeyer contemplaria em breve, com sua imponência, o planejamento de uma educação integral traduzida em jornada escolar de dia inteiro.”. Além da construção de novas escolas, era conclamada uma nova proposta de trabalho pedagógico, contemplando o estudo, bem como atividades de saúde, nutrição e esporte.

Os aplausos aos CIEPs vinham daqueles que advogavam uma política social alternativa capaz de responder aos graves desafios à educação, à saúde e à alimentação. A rejeição, por sua vez, fundamentou-se na compreensão de que esta alternativa traduzia a impossibilidade da administração traçar um programa social unificado. (MIGNOT, 2001, p. 162).

Para que essa educação mais integral, voltada à cidadania plena, ensejada desde a década de 1950, seja realidade nas escolas públicas do século XXI se faz urgente o compromisso ético e político do poder público, da gestão local e demais envolvidos na educação de crianças, jovens e adultos que, muitas vezes, se deparam com escolas sem as condições materiais e humanas objetivas para vivenciar uma educação pública integral e de qualidade. O que tem se evidenciado é a constituição de políticas “pobres para os pobres”, como anunciava Saviani (1987), ou seja, ações planejadas para o atendimento às necessidades “básicas” do alunado, em sua maioria de caráter assistencialista, em detrimento de uma educação consubstanciada na formação humana integral.

Nesta política pública, de caráter paliativo e compensatório, surgem as parcerias com instituições privadas, terceirização de serviços, trabalhos voluntários, atuando em atividades pontuais, nem sempre articuladas com um currículo escolar contextualizado e multifacetado, gerando resultados poucos satisfatórios, principalmente pela descontinuidade de tais medidas. Partindo deste contexto de parcerias na educação, Cavaliere (2009, p. 59) argumenta:

A participação comunitária, idéia (sic) cara ao pensamento educacional democrático, foi mobilizada,

de maneira desvirtuada, como substituição aos investimentos do Estado, que deveriam ser reduzidos ao mínimo, dada a sua comprovada incapacidade de responder às demandas da sociedade. Essa tendência, de feição neoliberal, levaria à criação de inúmeros projetos na área educacional em parceria com órgãos públicos e organizações não-governamentais ou de iniciativa destas últimas, e com participação de instituições filantrópicas e de voluntariado.

O discurso de Cavaliere (2009) ainda hoje está presente, visto que a postura do Estado é de transferir aos “parceiros” sua responsabilidade ante a educação pública. A troca com outras instituições sociais é estratégia adotada de enfrentamento às dificuldades vividas no universo escolar, porém, a maneira como se encaminham tais ações de colaboração e a negligência do poder público tem contribuído com a precarização e enfraquecimento do currículo escolar.

Quando se lança o olhar para a legislação brasileira, encontram-se os fundamentos necessários para a institucionalização da educação integral no país, ainda que assuma um caráter de ampliação do tempo de permanência na escola. A Carta Magna de 1988, em seu artigo 205, discorre que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, *visando ao pleno desenvolvimento da pessoa*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2000, p. 121), corroborado pelo artigo 53 do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), ao endossar que “A criança e o adolescente têm direito à educação, *visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa*, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p. 121) (grifos nossos).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n° 9.394/96, em seu artigo 87, parágrafo 5º, demonstra o empenho em ofertar gradativamente o tempo de permanência escolar: “serão conjugados todos os esforços objetivando

a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996).

No conjunto dessas leis há uma intenção, ao menos retratada nos documentos oficiais, de criar condições para o desenvolvimento da pessoa e o exercício de sua cidadania. Para tal, o poder público criou estratégias indutoras à educação integral e, dentre elas, propôs o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007)<sup>8</sup>, assumindo o objetivo de:

[...] contribuir para a *formação integral de crianças, adolescentes e jovens*, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007, artigo 1º) (grifo nosso).

O Mais Educação, elaborado para fomentar a educação integral, trazia inicialmente propostas de atividades que deveriam ser executadas no contraturno escolar. Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2015, p. 477) discorrem:

O tempo integral nasce das políticas oficiais do Ministério da Educação sob o rótulo de Programa Mais Educação (BRASIL, 2007; 2010), e visa complementar os sistemas municipais e estaduais de educação por meio da prestação de assistência técnica e financeira, para que possam ampliar a jornada escolar para um turno de sete horas ou mais, com alimentação obrigatória, mediante o oferecimento de atividades nos mais diferentes campos de conhecimentos e práticas socioculturais.

O foco inicial era os estudantes do ensino fundamental, para que as escolas com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) baixo

---

<sup>8</sup> Instituído pela Portaria Interministerial n. 17 de 24 de abril de 2007, envolvendo os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente.

melhorassem seu desempenho. Entretanto, o Programa passa por uma reformulação em 2016, visto que não houve o avanço desejado no desempenho dos alunos em Matemática e Português (disciplinas avaliadas no IDEB). Assim, surge o Novo Mais Educação, que prioriza a melhoria da aprendizagem, nas disciplinas mencionadas, através da ampliação da jornada escolar, investindo em seu acompanhamento pedagógico. Observando o Documento Orientador<sup>9</sup> do novo programa, nota-se não existir muita inovação em suas propostas, visto que ainda preconiza a aprendizagem quantitativa dos alunos e as escolas contempladas continuam enfrentando os mesmos problemas de infraestrutura, falta de verba e de recursos humanos.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024), em sua meta 6, assume: “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica.” (BRASIL, 2015, p. 97). Contudo, dá ênfase a ampliação da jornada escolar e não necessariamente faz a defesa por uma educação integral, nos termos anunciados historicamente, haja vista que, em meados de 2018, ou seja, quatro anos após a publicação do PNE 2014-2024, quase nada se fez para que esta meta se cumprisse. Além disso, com as propostas de governo Bolsonaro, que preveem cortes financeiros para a área da Educação, é pouco provável que se criem as condições de infraestrutura e pedagógicas para sua implementação.

Outra política de indução à educação integral é a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, a qual estabelece a ampliação de forma gradativa da carga horária das 800 (oitocentas) horas anuais para 1.000 (mil) horas, no prazo de 5 anos (BRASIL, 2017).

O Observatório do PNE<sup>10</sup> apresenta dados que indicam o número de alunos matriculados em jornada média diária de sete horas.

---

<sup>9</sup> Pode-se encontrar a proposta do Novo Mais Educação no *site* oficial do MEC: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>

<sup>10</sup> As informações sobre o PNE e o acompanhamento das metas podem ser encontradas no *site*: <https://www.observatoriodopne.org.br/>



Quanto ao Ensino Médio (INEP, 2019), constatou-se que este atingiu a marca de 17,4% de escolas que oferecem ensino em tempo integral. Porém, ainda existe um grande desafio para o cumprimento dessa meta, visto que não basta ampliar o tempo do aluno na escola, mas, também, há a necessidade da ampliação de recursos financeiros, humanos e de infraestrutura, que não acompanham no mesmo ritmo essa ampliação de tempo escolar. Sem mencionar a urgência de formação continuada dos profissionais da educação e da articulação com outros setores sociais, vindo a firmar parcerias para efetivar essa política.

O entendimento do conceito de Educação Integral, no próprio *site* do Observatório do PNE (2019), não pode ser visto apenas como uma ampliação de tempo escolar, mas pressupõe a organização de atividades, pautadas num projeto pedagógico, que oportunize diversas maneiras de aprendizagens com acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia. Para tal, é fundamental que essa política pública (firmada na meta 6 desse PNE) venha a ser implementada com a garantia da escola se tornar mais atrativa e relevante para os jovens, possuindo condições objetivas de ingresso, permanência e conclusão da Educação Básica.

Fundamentando-se na concepção de Moreira (2008), é urgente pensar num currículo fortalecido em bases epistemológicas para garantir uma formação sólida, compreendido como “o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento.” (MOREIRA, 2008, p. 6).

Nesse sentido, o currículo envolve tanto o conteúdo quanto a sua forma de abordagem, considerando o contexto em que o mesmo se desenvolve. Quanto aos fins educacionais, Sacristán (2013, p. 25) anuncia que o currículo necessita implementar alguns deles, a saber:

- Transformar as crianças em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, fazendo com que tenham experiências adequadas e sejam reconhecidas como

cidadãos enquanto são educadas.

- Consolidar no aluno princípios de racionalidade na percepção do mundo, em suas relações com os demais e em suas atuações.
- Torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como 'sua', à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida, etc.
- Capacitá-lo para tomada democrática de decisões.

Nessa perspectiva de currículo, fica evidenciado o caráter integral da educação, exigindo que sejam observadas as diferentes dimensões do indivíduo, dentre elas a cognitiva, física, afetiva, ética, estética e política. Com isto, questiona-se: como abordar a temática da educação ambiental se não conscientizar professores e alunos da complexidade da vida, sua relação com os demais e atuação em seu meio? Como alertá-los dos impactos ambientais decorrentes do avanço tecnológico e de suas consequências sem responsabilidade cidadã, se não os capacitar para a tomada de decisões críticas e democráticas? Os cabos da conexão necessária para uma educação ecológica, e mediada pelas tecnologias digitais, são os da educação integral, entendida como aquela que:

[...] trabalha pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais. Educar integralmente o cidadão e a cidadã significa, pois, prepará-los para uma vida saudável e para a convivência humanizada, solidária e pacífica. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 17)

Trata-se não apenas de enfatizar a dimensão cognitiva do indivíduo, mas compreendê-lo como um sujeito corpóreo, dotado de sentimentos - um

ser social inserido num contexto de relações. Tal compreensão deve estar presente na proposta curricular da escola, dialogando com os conhecimentos prévios dos alunos e os valores do grupo ao qual fazem parte.

Uma escola, pautada nessa concepção e fazer pedagógico, promove, de acordo com Antunes e Padilha (2010, p. 44), “uma educação com qualidade sociocultural e socioambiental, que visa à construção de sociedades justas e sustentáveis”. É justamente essa escola que se acredita. Uma escola atual, que recorre aos seus diversos recursos pedagógicos em prol do desenvolvimento de um cidadão consciente e responsável diante da sociedade e de seu meio ambiente. As conexões entre saber, respeito, educação, meio ambiente e tecnologias são imprescindíveis para que se mantenha saudavelmente o ecossistema, tão agredido pela ação humana e suas criações.

Neste sentido, a reflexão sobre os desafios de práticas sustentáveis, mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), é uma alternativa de compreensão da produção de vídeos de autoria dentro dos princípios de uma educação integral.

### **3. VÍDEOS DE AUTORIA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: A QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

O desenvolvimento integral do ser humano precisa compartilhar de uma abordagem sustentável. Segundo Gadotti (2008, p. 14), a sustentabilidade precisa ser compreendida como um “**sonho de bem viver**; sustentabilidade é equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, é harmonia entre os diferentes”. Pensar esse equilíbrio entre ser humano e meio ambiente como parte de uma educação mais integral representa consolidar uma formação ética do cuidado com o outro e do respeito a todas as formas de vida. Portanto, a discussão da sustentabilidade na escola é importante, pois “[...] a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão

pedagógica que subsiste no interior da prática social global”, argumenta Saviani (2011, p.13).

Instituída desde 1999, a lei nº 9.795 regulamenta que a Educação Ambiental (EA) precisa estar presente nos currículos escolares e é definida no art. 2º como “[...] um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (BRASIL, 1999, p.1). A orientação trazida nesta lei é de que a EA seja trabalhada de forma interdisciplinar e contínua, ao longo do processo formativo. Logo, entende-se que os professores precisam conduzir suas práticas pedagógicas para uma formação cidadã, ambientalmente responsável.

Frente a esta realidade, é necessária uma “alfabetização ecológica”, entendendo toda organização dos ecossistemas e seus desenvolvimentos para sustentar a vida. Além disso, precisa-se de um “projeto ecológico”, em que se apliquem os conhecimentos ecológicos adquiridos, modificando e/ou recriando nossas tecnologias e instituições, criando assim condições para “transpor o abismo que atualmente separa as criações do ser humano dos sistemas ecologicamente sustentáveis da natureza” (CAPRA, 2002, p. 227).

Observa-se que o proposto por Capra (2002) vem se concretizando com os movimentos em prol do equilíbrio socioambiental e das práticas voltadas para a cultura ecológica. Como exemplo, pode-se mencionar a Tecnologia de Informação (TI) Verde, que surgiu dentro das empresas de tecnologia e traz como filosofia o esforço para reduzir os impactos em todas as fases do ciclo de vida dos equipamentos eletrônicos. A TI Verde tem ainda como objetivo aplicar os recursos da área tecnológica para a sustentabilidade econômica e ambiental da sociedade. Assim, a Tecnologia de Informação, que muito contribui para a degradação ambiental de várias maneiras (aumento de lixo eletrônico, poluição atmosférica, alto consumo de eletricidade, utilização de produtos químicos que gera resíduos perigosos à saúde e ao ambiente, dentre outros), passa a ser vista como alternativa

para solucionar problemas concernentes as pressões sobre o meio ambiente, quando se transforma em TI Verde, que para Gianelli (2016, p. 12),

[...] surge então como uma iniciativa prática, com a finalidade de reduzir os impactos gerados pelo uso da tecnologia da informação. Procura trabalhar ao lado da consciência com relação ao uso dos recursos tecnológicos agregada à preservação ambiental, otimizando os processos produtivos e indica boas práticas de gestão para as empresas.

Essas discussões e práticas de TI Verde precisam ser estendidas para o campo educacional, integrando educação ambiental e tecnologia educacional. Estes não são temas opostos ou dicotômicos e podem caminhar juntos, uma vez que:

[...] na Educação Ambiental, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação representa um avanço no ensino formal, já que a interação da informática e dos multimeios propiciam a sensibilização e o conhecimento de ambientes diferenciados e dos seus problemas intrínsecos, por parte dos alunos, por mais distantes espacialmente que eles estejam. (RODRIGUES; COLESANTI, 2008, p. 64).

A argumentação das autoras revela que atitudes de TI Verde podem ser desempenhadas no âmbito escolar. Ela (TI Verde), em seu nível tático, oportuniza a reflexão de como ou em que medida as ações ocorridas em seu espaço estão demonstrando a preocupação com os impactos ambientais causados pelo uso das múltiplas tecnologias e de que forma podem minimizar esses efeitos, procurando a harmonia entre os indivíduos e seu meio. Posto isso, entende-se que o equilíbrio nessa relação também faz parte de uma verdadeira proposta de educação integral.

Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/BNCC, 2017, p. 14) a educação integral é anunciada com uma “visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos

de aprendizagem”, com vistas a “promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (idem, p. 14). Nela, os processos educativos devem incluir “as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir” (BRASIL/BNCC, 2017, p. 14).

Verifica-se que este documento reforça as orientações regulamentadas pela LDB/1996 e pela Constituição Federal de 1988 numa perspectiva de educação mais integral para os alunos, o que vai além da simples ampliação do tempo de estada na escola, mas ampliar as oportunidades de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas. Considerar as singularidades, as diversidades, as culturas e o protagonismo dos alunos, é indispensável nesse processo. Para tanto, os recursos disponíveis no espaço escolar se tornam imprescindíveis na direção da concretização dessa proposta. Principalmente, os tecnológicos, que são uma realidade bem presente na vivência de crianças e adolescentes.

Há uma aceitação rápida das tecnologias digitais, como o celular e a *internet*, entre a população jovem, mesmo que esteja ocorrendo uma grande disseminação por todos os grupos etários. A pesquisa desenvolvida pelo IBGE (2017, p. 7), através do PNAD – Contínua, confirma esse dado:

Em 2017, no País, o percentual de pessoas que utilizaram a Internet, no período de referência dos últimos três meses, foi de 71,2%, no grupo etário de 10 a 13 anos, cresceu sucessivamente nos seguintes e alcançou o máximo no de 20 a 24 anos (88,4%), passando a declinar nas seguintes até atingir 31,1%, no de 60 anos ou mais. Os resultados mais destacados ficaram nos grupos de 18 a 29 anos de idade. Comportamento semelhante já havia sido observado em 2016, sendo o máximo atingido no grupo de 18 ou 19 anos de idade.

[...]

A variação, de 2016 para 2017, desse percentual de pessoas que utilizaram a Internet foi de 7,4%, no grupo etário de 10 a 13 anos, e de 2,9%, no de 14 a 17 anos.

Em seguida, esta variação foi crescendo continuamente com o aumento da idade, atingindo 25,9%, no grupo etário de 60 anos ou mais.

Os celulares, que se popularizaram nos últimos tempos, são um dos meios preferidos da juventude para acessar o sistema mundial de redes, para interagir e se relacionar. Estes dispositivos deixam de ser apenas um meio para realizar ligações, tornando-se instrumentos importantes nos relacionamentos sociais, na difusão e construção de conhecimentos, nas aprendizagens formais e não formais. É justamente por meio da linguagem (neste caso, a linguagem digital) que “os sujeitos se comunicam, se entendem, significam o mundo e produzem conhecimento” (BONILLA, 2011, p. 76).

Lembrando Moran (1995, p. 27):

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical, escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí sua força. Atingem-nos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços.

Justamente por compartilhar do pensamento do autor (1995) sobre vídeo, enfatizando a postura participativa e dialogada, características essas que precisam estar no currículo de uma educação integral, é que esta proposta da produção de vídeos foi constituída durante os encontros colaborativos de formação com os professores do Ensino Médio de Tempo Integral (EMI) na pesquisa-ação já anunciada. Os professores apontavam problemas de natureza socioambiental como o grande desperdício (de energia, papel, merenda escolar) e a produção de lixo na escola, havendo a necessidade de mudanças de atitudes e do fortalecimento de uma educação socio-ambientalmente responsável em uma instituição que estava propondo a formação integral dos educandos. Assim, participaram da pesquisa não somente os 11 professores do EMI, mas

os 88 alunos das duas turmas de 1º ano e uma turma de 2º ano, além da gestão escolar (um vice-diretor e uma coordenadora pedagógica), envolvendo, portanto, praticamente toda a comunidade escolar.

Após o processo de sensibilização com os alunos e a realização da palestra sobre TI Verde e a mobilização da comunidade escolar para a adoção de práticas sustentáveis, evitando assim o desperdício e uso conscientes das TDICs, partiu-se para a produção de vídeos de autoria. Enfatiza-se que não se intencionava proporcionar um letramento digital funcional ou técnico, mas, sobretudo, oferecer uma apropriação crítica de tais recursos para se discutir temas tratados nos componentes curriculares. Buscou-se também abordar os dilemas sociais, políticos e econômicos que envolvem o dia-a-dia de professores e alunos de escola pública e, em especial, de um ensino médio de tempo integral na região oeste do Pará, pois, de acordo com Quintela e Brasileiro (2015, p. 253), “Já não é mais suficiente para a escola comportar espaços tecnológicos com função ilustrativa ou alegórica”. É preciso avançar:

Há de se fazer com que esses espaços se tornem oficinas de conhecimento, para que a comunidade escolar crie, produza, elabora conteúdos, especialmente na região amazônica, parcialmente ou pouco contemplada nos livros didáticos e outros suportes. Que sejam espaços promotores da autoria, da autonomia e da inventividade que tanto desejamos. (QUINTELA; BRASILEIRO, 2015, p. 253)

Com este olhar de Quintela e Brasileiro (2015) sobre a escola, iniciou-se a concretização desta proposta, realizando oficinas sobre Vídeos de bolso<sup>11</sup> para alunos e professores da escola envolvida na experiência. Os participantes instalaram o aplicativo *InShot*<sup>12</sup> em seus celulares para a edição dos vídeos. Nesse sentido de transformação, e observando que o celular é um artefato

---

<sup>11</sup> Pequeno filme, produzido por aparelhos portáteis e celulares.

<sup>12</sup> Aplicativo de edição de vídeos e fotos, escolhido para a produção do vídeo, por ser gratuito, com versão em português, desenvolvido para *Android* e *iOS* e, por favorecer uma navegação intuitiva por seus recursos, facilitando a sua utilização.



presente na vida da maioria dos jovens, sendo portátil e de fácil acesso, buscou-se mobilizar os saberes digitais dos jovens do Ensino Médio Integral (EMI), bem como dos professores, mostrando o seu uso para a produção e compartilhamento de diferentes conhecimentos e saberes. Vale a ressalva que nem todos os alunos possuíam celulares, mas isso não os excluiu da oficina, posto que o fato de ter ou não a tecnologia não os deixam alheios a cultura digital, tampouco do processo educativo, pois eles, de alguma maneira, estão inseridos nesse meio tecnológico.

Cabe destacar que os poucos alunos que não tinham celulares participaram através do compartilhamento de aparelhos dos colegas. Essa situação nos remete a Padilha e Abranches (2012), quando argumentam que a inclusão digital vai além do acesso ao recurso digital, mas perpassa pela formação social para o uso das tecnologias. Assim, se oportuniza uma inclusão digital, não no sentido de posse do equipamento (que também é muito importante), mas um acesso à oportunidade ao desenvolvimento do pensamento criativo, crítico, colaborativo e autônomo frente às TDICs. Reforçando esse pensamento, Lévy (1999, p. 196) destaca que:

Acesso para todos sim! Mas não se deve entender por isso um acesso ao equipamento, a simples conexão técnica (...). Devemos antes entender um acesso de todos aos processos de inteligência coletiva, quer dizer, ao ciberespaço como sistema aberto de autcartografia dinâmica do real, de expressão das singularidades, de elaboração dos problemas, de confecção do laço social pela aprendizagem recíproca, e de livre navegação nos saberes.

Iniciou-se a oficina com uma breve explanação sobre o atual cenário mundial, que se caracteriza pela presença maciça das tecnologias digitais frente as inovações que surgem constantemente, e os comportamentos individuais e coletivos que se alteram. Com base em Kenski (2003) e Pinto (2008), resgatou-se conceitos e a evolução das tecnologias, lembrando que, diante de todo

aparato tecnológico com que hoje as pessoas se envolvem, é necessário um posicionamento crítico na busca de melhores formas de viver e se relacionar.

Um ponto trazido à tona foi o efeito transformador da ação decorrente dessa pesquisa, com a intenção “de aproximar estes jovens dos rizomas da cultura digital numa perspectiva de utilização dos novos conhecimentos em diferentes práticas sociais letradas, como registrar eventos sociais, dando um novo sentido para o uso das TIMS<sup>13</sup>, em benefício [...] da comunidade” (NOGUEIRA, 2014, p. 35).

Como resultante dessas oficinas, destaca-se também que as TDICs podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades artísticas, criativas e cognitivas, sendo um poderoso instrumento a ser usado criticamente na produção de informação e conhecimento. Vislumbra-se ser possível construir uma educação inovadora e integral apoiada pelas TDICs, como afirma Moran (2012, p. 148), “são pilares que poderão tornar o processo de ensino-aprendizagem muito mais flexível, integrado, empreendedor e inovador”.

A partir do que assimilaram das oficinas, os alunos das três turmas do ensino médio público de tempo integral, sendo duas do 1º e uma do 2º ano, distribuídos em equipes de trabalho, produziram vídeos de autoria com a temática “Tecnologia de Informação (TI) Verde e as possibilidades de sua implantação no ambiente escolar”. Para tal, realizaram pesquisas sobre a temática, fizeram entrevistas, visitaram a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), dentre outras ações, orientados por seus professores no planejamento e elaboração do roteiro, auxiliaram na coordenação dos gêneros textuais que seriam abordados em cada vídeo, não negligenciando o passo-a-passo para a elaboração dos enredos que seriam tratados. Foram quinze vídeos produzidos em diversos formatos: documentários, telejornal, entrevistas e *vlogs*, que retrataram linguagens bem presentes nas culturas juvenis.

---

<sup>13</sup> TIMS: Tecnologias e Informações Móveis sem fio. “Termo criado para contextualizar as funcionalidades e facilidades dessa nova geração de dispositivos móveis [...] para a aprendizagem em contextos de mobilidade e ubiquidade” (NOGUEIRA, 2014, p.19).

Com a finalização da produção dos vídeos de autoria na escola, foi aberto um espaço de colaboração interinstitucional para a socialização desses trabalhos à comunidade. Houve a culminância com a Mostra de vídeos de autoria, também chamada “Dia D”<sup>14</sup>, na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), realizada no Auditório Tapajós<sup>15</sup>. Destacam-se depoimentos de professores e alunos sobre a avaliação positiva dessa vivência: “Experiência inesquecível, por ser a apreciação do resultado de um trabalho desenvolvido por muito esforço e ser bem-sucedido”; “Inovador”; “Excelente!!! Nota 1000”; “Ganho de autoestima elevada dos alunos”.

Os vídeos de autoria dos estudantes do EMI (produzidos a partir dos celulares dos estudantes) puderam mostrar ao público presente, durante a Mostra dos vídeos, não somente conteúdos voltados para a sustentabilidade ambiental, mas, sobretudo, a competência artística e criadora, o envolvimento, a atitude científica de investigação e de busca de meios operacionais para sua realização e, principalmente, demonstraram mudanças de atitudes, que poderão vir a transformar-se em *habitus*, desenhando uma transformação que a educação ambiental pode promover.

Poder-se-ia aproveitar dessa experiência, que articulou ensino, formação, pesquisa e extensão na relação universidade-escola, para retomar ao Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Embora esteja pouco destacada a inserção das TDICs na educação de perspectiva integral, sua estratégia 3 (três) sinaliza essa vinculação quando a situa na reestruturação de espaços, como os laboratórios de Informática, explicitando uma compreensão de tecnologia apenas como suporte operacional. Fato que as desprestigiam enquanto mediadoras dos processos de ensino e de aprendizagem no âmbito

---

<sup>14</sup> Ocorreu no Auditório Tapajós da Ufopa - Campus Tapajós, e foi denominado: “Mostra de vídeo de autoria”.

<sup>15</sup> Esta atividade foi coordenada pelas autoras deste artigo, contando com o apoio de alunos do curso de Informática Educacional da UFOPA, dando suporte técnico ao evento. A professora doutora Nelcilene Palhano (CFI-Ufopa) ministrou a palestra de abertura intitulada “Sustentabilidade na Amazônia: debates no ambiente escolar”, e houve a participação de todos os professores, alunos e direção da escola convidada, além da presença de representação da 5ª Unidade Regional de Ensino – Santarém/PA.

da educação integral e, portanto, de uma formação para a cidadania, uma vez que as TDICs contribuem para a inserção social. Entretanto, a estratégia 3 acrescenta a produção de material pedagógico, o que abre a possibilidade de investimento no potencial criativo que as mídias proporcionam e na ampliação dessa inserção social na perspectiva de sua transformação.

Logo, os usos e sentidos das TDICs se estendem ao campo da educação integral, além do sentido pedagógico conferido a elas, evidenciando as habilidades artísticas criadoras, aliadas das cognitivas, potencializadoras da educação integral.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um grande desafio a ser enfrentado na educação é a universalização do acesso às TDICs para todo o contingente de alunos, seus professores e as unidades escolares no território nacional. Aliado a esse desafio, a ampliação da compreensão de que a base conceitual para uso e criação de tecnologias de informação e comunicação na educação precisará integrá-las ao currículo, ao ensino e à aprendizagem significativa, entendendo a escola e a sala de aula como espaços de participação compartilhada de vivências democráticas e de formação de cidadãos críticos.

A escola de ensino médio integral, localizada no interior da Amazônia paraense, esforça-se para cumprir uma proposta de educação integral que não se reduz a estender a jornada do aluno no ambiente escolar. Constatou-se que as discussões ocorridas durante os encontros colaborativos (ao longo da pesquisa) contribuíram para o fortalecimento de uma concepção de educação voltada para a formação humana em seus diversos aspectos e dimensões, não negligenciando, para isso, os recursos tecnológicos existentes no ambiente escolar.

A produção de vídeos de autoria, no âmbito da pesquisa, apontou uma alternativa para atribuir sentidos às tecnologias digitais, tornando o conteúdo mais atrativo ao aluno, com foco na aprendizagem e no aprendiz, além de

enriquecer os ambientes educativos. O mundo digital invadindo o cotidiano reafirma a cada dia esse novo modo de viver e fazer educação. O ensino dos componentes curriculares pode deixar de ser maçante, repetitivo e reprodutivo de conceitos, valendo-se apenas da memória como orientava a pedagogia tradicional. Em seu lugar, uma nova forma de lidar com os conteúdos é a postura ativa, em que o educando possa aprender e aprender de forma interativa, descontraída e colaborativa.

Com isto, infere-se que as ações de planejamento, produção e socialização dos vídeos de autoria tiveram um efeito significativo, mobilizando saberes, gerando novas experiências e aprendizados, provocando mudanças positivas nos atores envolvidos, permitindo a experimentação de recursos digitais para a sensibilização de uma cultura e atitude verdes no espaço escolar.

Conferiu-se também uma maior e efetiva aproximação e cumplicidade entre os alunos e professores em torno de objetivos comuns: estavam compartilhando dos mesmos ideais e imbuídos da mesma alegria de produzir algo que tinha significados vivenciais, culminando na produção de um conhecimento compartilhado. Logo, as novas dinâmicas de acesso e de uso dos celulares pela juventude podem ser utilizadas no espaço escolar com foco na produção de conhecimentos, em que o aluno interaja de forma mais participativa e dinâmica.

Os resultados mostraram uma compreensão de educação integral para além da ampliação do tempo do aluno na escola, devendo estar empenhada no desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano. Houve ainda um grande envolvimento dos alunos e professores participantes da pesquisa, resultando na produção de conhecimento compartilhado e novos aprendizados ancorados na coautoria, colaboração e compartilhamento de saberes.

Finalmente, a proposta delineada neste texto sugere o fortalecimento de uma cultura ecológica, em que as atitudes revelem uma consonância com os ideais de uma educação integral ambiental crítica.

É do senso de responsabilidade ética e social que também se está tratando, em que o ser humano interaja com o outro e com seu meio de forma equilibrada, consciente e crítica. Nessa direção, a prática educativa assume papel de destaque. Mas, uma proposta crítica e emancipatória, conforme Freire (1985; 2009) anunciava e que precisa ser resgatada e/ou implementada nas escolas públicas do país.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. **Educação Cidadã, Educação Integral:** fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

AZEVEDO, F. *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:** a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Rio de Janeiro: [s.n.], 1932. Disponível em: <[http://floboneto.pro.br/\\_pdf/outrosdoc/manifpioneiros1932.pdf](http://floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/manifpioneiros1932.pdf) >. Acesso em: 20 de mar. de 2020.

BONILLA, M. H. S. Formação de professores em tempos de WEB 2.0. *In:* FREITAS, M. T. A. (org.). **Escola, Tecnologias Digitais e Cinema.** Juiz de Fora: UFJF, 2011. P. 59-88.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 2000.

\_\_\_\_. **Lei de Educação Ambiental nº 9795/99.** Brasília: DF, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm). Acesso em: 10 mar. 2019.

\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007: Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial** [República Federativa do

Brasil], 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em 20 ago. 2019.

\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 16, fev. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2019.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria no 1145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out 2016.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_. **Resolução nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e Orienta a Implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. CNE/CP, 2017. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 20 jan 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 15 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Série Mais Educação - Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf). Acesso: 12 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação-2014-2024 (PNE)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso: 19 jun. 2018.

BRASILEIRO; MONTEIRO, M. E. F. A Educação Integral nos Programas de Pós-Graduação em Educação na Região Norte: uma reflexão possível. *In*: COLARES, M. L. I. S.; JEFFREY, D. C.; MACIEL, A. C. (orgs.). **A Educação Integral como Objeto de Estudo**: mais que um tempo...além dos espaços. Universidade Federal do Oeste do Pará: Santarém-Pará, 2019.

CAPRA, F. **As Conexões ocultas**. Editora Cultrix, 2002.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

FERREIRA, Gisele Vidal. **Usos e sentidos das TDICS na Amazônia**: os desafios em implantar a TI Verde em uma escola de ensino médio de tempo integral em Santarém-Pará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, Santarém, 2019.



FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14<sup>a</sup> ed. 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16<sup>a</sup> ed. 2009.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIANELLI, A. **Práticas sustentáveis em TI Verde no Instituto Federal de São Paulo**: limites e possibilidades. (Dissertação de mestrado). Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino, São João da Boa Vista, Brasil, 2016.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad Continua Educação 2017**. Disponível em: < [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_media/ibge/arqui-vos/05dc6273be644304b520efd585434917.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arqui-vos/05dc6273be644304b520efd585434917.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2018.

KENSKI, V. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MACIEL, A. C. *et al.* **Gestão da Educação Integral Politécnica**: uma proposta para o Brasil. Vol 1. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; AUTORA. Fundamentos da Educação Integral Politécnica: da teoria à prática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.473-488, abr.-jun., 2017.

MIGNOT, A. C. V. Escolas na Vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, 15 (42), 2001.

MOLL, J. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009.

MORAN, J.M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e educação**. São Paulo, v.1, n.2, p. 27-35, Jan./abr. 1995. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

\_\_\_\_. **A Educação que Desejamos**: novos desafios de como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MOREIRA, A. F. B. Sobre a qualidade na Educação Básica. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Currículo: questões contemporâneas. **Salto para o Futuro**, Ano XVIII, Boletim 22, 2008. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf> . Acesso em 23 mar. 2019.

MURUGESAN, S. Harnessing Green IT: Principles and practices. **IT professional**, v. 10, n. 1, p. 24-33, 2008. Disponível em: < <http://www.pitt.edu/~dtipper/2011/GreenPaper.pdf> >. Acesso: 23 jul. 2019.

NOGUEIRA, M. G. **Letramento(s) Digital (is) e Jovens de Periferia**: o transitar por (multi) letramentos digital(is) durante o processo de produção de vídeos de bolso. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.

PINTO, A. V. **O Conceito de Tecnologia**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

QUINTELA, A. J. F.; BRASILEIRO, T. S. A. Texto e Contexto: a mídia no currículo escolar. In: ZUIN, A. L. A.; BRASILEIRO, T. S. A. **Educação**,

**Comunicação e Mediação.** 1 ed. São Paulo: Biblioteca24horas, 2015, v. 1, p. 231-256.

RODRIGUES, G. S. S. C.; COLESANTI, M. T. M. Educação Ambiental e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. **Revista Sociedade & Natureza**, v. 20, n. 1, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo.** Penso Editora, 2013.

SAVIANI, D. Educação e políticas especiais. In: **Políticas Públicas e Educação.** INEP: Brasília, 1987.

\_\_\_\_. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso: 17 jun. 2019.

\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

## CAPÍTULO 4

# A VIABILIDADE DO USO DO APLICATIVO HMOBILE NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO EM RO

Jadiael Rodrigues da Silva <sup>1</sup>

Rosângela de Fátima Cavalcante França<sup>2</sup>

Mark Clark Assen de Carvalho<sup>3</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

A humanidade tem experimentado mudanças significativas nessas duas primeiras décadas do século XXI. Tais mudanças guardam relação com uma revolução tecnológica que afetou diretamente as formas de nos

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professor no Ensino Médio/SEDUC em Rondônia. Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Rondônia.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do Departamento de Educação (DECED) e no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), líder do grupo de pesquisa PRAXIS UNIR, Porto Velho - RO, Brasil. E-mail: rosangela.franca@unir.br.

<sup>3</sup> Doutor em Educação (PUC-SP). Professor titular do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre/UFAC e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC e do Doutorado em Rede/EDUCANORTE. E-mail: markassen@yahoo.com.br. Orcid:<https://orcid.org/000-0003-3638-9719>.

relacionarmos. Dentre essas revoluções tecnológicas, destacamos a evolução das tecnologias móveis, que convergiram para si diversas outras tecnologias, transformando-se numa ferramenta ubíqua e com um potencial de aproximar os alunos das disciplinas escolares.

Dentro desse contexto, compreendemos que a escola deveria acompanhar esse processo de mudança, incorporando essas tecnologias na cultura escolar de maneira integrada aos processos de ensino e de aprendizagem. Porém, observamos que ela não tem conseguido dar conta de tal ação, pois, como mostra a pesquisa realizada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC. BR, 2016)<sup>3</sup>, apesar dos alunos das escolas públicas usarem intensamente os dispositivos móveis, essa tecnologia não foi incorporada totalmente à cultura escolar. Existe um descompasso entre as tecnologias utilizadas no cotidiano dos alunos – para comunicação, compras, lazer, trabalho, etc., – e as tecnologias utilizadas pelas escolas, para fins de aprendizagem.

Nesse sentido, Moran (2013) argumenta que, embora os professores tenham a percepção de que uma mudança pedagógica se faz necessária, a fim de incorporar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), eles se sentem inseguros por ainda não terem um domínio sobre essas tecnologias. Além disso, há necessidade de garantir as condições para que os professores promovam inovações com o uso das TDIC, pois, na ausência de estrutura e suporte ao professor, os esforços e investimentos em TDIC se tornam ineficazes (MORAM, 2013).

Esse paradigma educacional – de incorporar as TDIC de maneira pedagógica na escola – sempre nos instigou inquietudes, principalmente ao observarmos, por parte dos alunos, a crescente utilização dos *smartphones* durante as aulas. Essa prática atrapalhava, em muito, os processos de ensino e de aprendizagem nas aulas de História, pois os alunos ficavam dispersos, conectados nos aplicativos de mensagem instantânea e nas redes sociais.

Em decorrência do entendimento do ajuste entre o desejo do aluno em utilizar o *smartphone* e o do professor em incorporá-lo como recurso metodológico entendemos que era necessário realizar uma pesquisa-ação, buscando analisar a viabilidade do emprego das tecnologias móveis como possibilidade de inovação no ensino de História , promovendo uma aproximação dos alunos à disciplina, a partir do desenvolvimento do projeto *Hmobile*, nas turmas do Ensino Médio noturno, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Carlos Drummond de Andrade, localizada no município de Candeias do Jamari-RO.

Para realizar a pesquisa partimos da seguinte questão norteadora: As tecnologias móveis podem contribuir para que os alunos se aproximem da disciplina de História? É viável o uso do aplicativo *Hmobile*?

Com aporte em tais questões, advém o objetivo geral da presente pesquisa: analisar como as tecnologias móveis podem contribuir para que os alunos se aproximem da disciplina de História a partir da viabilidade de uso do aplicativo *Hmobile*.

Ao buscarmos atingir o objetivo da pesquisa e responder às questões elencadas, nos apoiamos metodologicamente, na pesquisa-ação, com base nas contribuições de Thiollent (1994) e Barbier (2007). O enfoque dado foi o da pesquisa qualitativa, segundo os estudos de Bogdan e Biklen (1994).

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa empírica foi: a) um questionário aplicado no início das aulas do primeiro bimestre letivo do ano de 2017. Para realizar a análise dos dados coletados, utilizamos o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2002).

Para uma melhor compreensão dos resultados encontrados, o presente artigo está estruturado da seguinte forma: Introdução, correspondente à primeira seção, onde é contextualizado o problema que levou à realização da presente pesquisa. Descrevemos, também, as questões norteadoras e o objetivo geral da pesquisa, bem como o lócus de investigação, a metodologia e os instrumentos

utilizados; na segunda seção, abordamos o referencial teórico que embasou a análise dos dados da pesquisa; na terceira seção, realizamos análise dos dados apresentados, visando alcançar nosso objetivo geral; por último, na quarta seção, apresentamos as considerações finais sobre o resultado da pesquisa.

Ao fazermos uma leitura do objetivo proposto e os resultados alcançados é perceptível como às tecnologias móveis poderão ser alternativas viáveis, na atualidade, como ferramentas pedagógicas e que o professor de História, ao se apropriar delas de maneira adequada, pode contribuir para a promoção da aprendizagem dos alunos, aproximando-os da disciplina.

## **2. TIC, TDIC, TECNOLOGIAS MÓVEIS E UBÍQUAS**

Com a evolução da Internet e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), foram criadas formas de comunicação, de acesso e processamento da informação e, como consequência, novas oportunidades de aprendizado (BRASILEIRO; RIBEIRO, 2016).

O termo TIC vem sendo amplamente difundido e, conforme Brasileiro e Ribeiro (2016), envolve diversos tipos de mídia, tais como, jornais impressos, rádio, televisão, computador, etc. Porém, nessa transição de tecnologias, têm-se as mídias dos meios analógicos e dos meios digitais. Para as mídias dos meios digitais, criou-se o termo Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015).

Com o avanço das tecnologias digitais, é natural existir pequenas distorções quanto à definição de termos de tamanha amplitude, principalmente quando são utilizados em outras áreas, como administração, setores da indústria, comércio, entre outros. Para melhor compreensão dos termos TIC e TDIC, faz-se necessária a explicação sobre o que é Tecnologia Digital. Segundo Garcia (2017), a Tecnologia Digital:

[...] têm seus dados em sinais binários, de forma que possam ser armazenados e gravados em sequências de 0 e 1, que são dígitos. O dado é produzido por meio da sequência desses dígitos, que representam os pulsos elétricos. Por tal razão, denomina-se tecnologia digital e lógica, pois ou se tem corrente elétrica ou não se tem. Não há graduações nessas referidas correntes, porém quando essas graduações ocorrem, denominamos de tecnologia analógica. (GARCIA, 2017, p. 115).

Há séculos a humanidade faz uso da matemática para representar, de alguma forma, o mundo real. Essa representação pode ser realizada por modelos que fazem uso de números reais (forma analógica) ou que fazem uso de números inteiros (forma discreta).

Segundo Tocci *et al.* (2011, p. 6), “um sistema digital é uma combinação de dispositivos projetados para manipular informações lógicas ou quantidades físicas representadas no formato digital, ou seja, as quantidades podem assumir apenas valores discretos”. Com números inteiros, é possível implementar diversos sistemas de numeração, entre os quais o mais conhecido é o que chamamos de Base 10. Neste sistema, podemos formar qualquer número com os símbolos que vão de 0 (zero) à 9 (nove). Porém, os computadores fazem uso de outro sistema de numeração, representado apenas por dois símbolos, o 0 (zero) e o 1 (um), denominado de sistema de numeração binário ou de Base 2.

O uso de um sistema de numeração contendo apenas 0 (zero) e 1 (um) tornou-se perfeito para trabalhar informações em máquinas eletrônicas, pois qualquer número poderia ser convertido para uma sequência, contendo apenas dois símbolos, o que poderia ser representado por ligado/desligado.

O matemático George Boole percebeu que o sistema binário também era perfeito para representar decisões lógicas (de verdadeiro ou falso), pois apresentava apenas dois dígitos. Tocci, Widmer e Moss (2011, p. 49)



afirmam que “O método que ele descreveu é hoje conhecido como lógica booleana e o sistema que emprega símbolos e operadores para descrever essas decisões é chamado de álgebra booleana”.

Até a metade da década de 1990, a tecnologia digital era uma exclusividade integrada apenas nos computadores. Os telefones, até então, não faziam mais do que completar ligações de voz em sistema analógico. A partir da segunda metade dos anos 90, iniciaram-se os primeiros testes com a comunicação em sistema digital.

Do início dos anos 2000 até os dias atuais, ocorreram mudanças significativas na telefonia, o que permitiu o uso do telefone para além de completar simples ligações de voz. Avanços na tecnologia de transmissão de dados, tais como o aumento da velocidade de transmissão, a expansão da *internet* e a migração da tecnologia analógica para a digital, criaram condições, tanto para a rede de telefonia, quanto para os aparelhos de telefones terem o seu uso para finalidades diferentes dos principais objetivos para os quais foram criados: fazer comunicação por voz.

Com os avanços tecnológicos citados anteriormente, iniciou-se um novo tipo de tecnologia, como exemplo, podemos citar as tecnologias móveis e as ubíquas. É importante esclarecer os conceitos dessas duas tecnologias, tendo em vista a existência de relatos de confusões com outras definições. As tecnologias de informação móveis referem-se à capacidade de locomover-se com um dispositivo de Tecnologia da Informação, podendo o mesmo ser um *notebook*, *tablet*, *smartphone*, entre outros. A tecnologia móvel não pode ser confundida com a Tecnologia sem fio (ou *wireless*), considerando-se que na *wireless* é possível encontrar computadores fixos ligados à rede sem fio (SACCOL; REINHARD, 2007).

Quanto às Tecnologias de Informação Ubíquas, trata-se de um novo conceito em que a presença dos computadores é tão natural no cotidiano das pessoas, que se torna imperceptível. Ela envolve do ponto de vista da tecnologia a existência de interconexão de diversos equipamentos

computacionais por meio de redes sem fio permitindo a comunicação de diferentes dispositivos espalhados nas redes que perpassam todos os locais possíveis. (SACCOL; REINHARD, 2007). Para Coulouris, Dollimore e Kindberg (2010), “[...]o termo ‘ubíquo’ dá a noção que o acesso a serviço de computação está onipresente, isto é, disponível em qualquer lugar”. Já segundo Garcia (2017, p. 128):

[...] entende-se que a ideia básica de computação ubíqua é que ela se move além das estações de trabalho e dos computadores pessoais e torna-se pervasiva, pois invade a vida das pessoas em seu cotidiano, acompanham-nas nos lugares para onde quer que se desloquem e produzem informação contextualizada, dependente do momento ou do lugar em que é captada.

A autora aponta ainda alguns aspectos que permeiam a computação ubíqua: onipresença, relação homem/máquina, integração, compartilhamento e utilizar mecanismos de localização.

Dentre vários tipos de dispositivos móveis como: *tablets*, *PDA*s, notebooks, entre outros, é notório que o celular foi o que mais evoluiu, tanto tecnologicamente quanto no agregamento de novas funções. Contudo, nem sempre o celular contou com um número tão grande de funções. A transformação do telefone sem fio analógico no celular multifuncional de hoje teve como um grande marco a invenção do *iPhone*, pela fabricante Apple (SATO, 2011).

Antes do primeiro *iPhone*, a tecnologia já havia evoluído, mas os fabricantes de telefones celulares insistiam em produzir aparelhos que funcionavam em sistemas digitais, porém, com a mesma arquitetura dos antigos telefones analógicos, no formato de tela pequeno, teclado mecânico, entre outros.

Com o lançamento do iPhone da Apple, em junho de 2007, foi estabelecido, de acordo com Sato (2011. p. 65):

[...] um novo conceito para os smartphones: com a tela *touchscreen*, promoveu uma proposta de interação com o usuário por meio da ponta dos dedos. Este avanço no aspecto tátil transformou a experiência de uso com uma interface mais amigável e intuitiva. Além disso, a Apple lançou um modelo de comercialização de aplicativos que se tornou muito popular, a App Store, uma plataforma simples para compra de serviços de notícias, games, entretenimento e funcionalidades as mais diversas.

A partir do *iPhone*, os celulares passaram a contar com um poder cada vez maior de processamento, armazenamento e execução de tarefas cada vez mais complexas através de seus aplicativos, inclusive o acesso à *internet*. No Brasil, pesquisas revelam que, em 2011, celulares e *tablets* tornaram-se os aparelhos exclusivos de 11,5% dos domicílios para acesso à *internet* e esse número mais que dobrou em 2016, elevando-se para 38,6% (IBGE, 2016).

### **3. ALUNOS E TECNOLOGIAS MÓVEIS: APROXIMAÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA - UM OLHAR A PARTIR DA APLICAÇÃO DO PROJETO HMOBILE**

Antes de implantar o aplicativo *Hmobile*, foi aplicado um questionário de pesquisa contendo dez perguntas direcionadas aos alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio da EJA, visando verificar a viabilidade de utilização do aplicativo. Dentre os aspectos abordados no questionário, buscamos identificar se os alunos gostavam ou não de estudar História e quais as motivações que os levavam a gostar ou não gostar. Outro ponto foi saber se eles acreditavam que o uso de tecnologias poderia contribuir para a melhoria de sua aprendizagem na disciplina de História.

A partir da exploração do material coletado por meio do questionário, foram criadas três categorias de análise, *a posteriori*, sendo elas: “Aproximações”,

“Distanciamentos” e “Possibilidades de Inovação”. Devido tratar-se de um recorte de um trabalho maior, será explorado nesta seção somente a categoria “APROXIMAÇÕES”.

## CATEGORIA 1 - APROXIMAÇÕES

A investigação foi iniciada com base no questionamento: você gosta de estudar História? Exponha os motivos. Desse questionamento, devido a frequência e similaridade das respostas dos sujeitos da pesquisa, emergiu a seguinte categoria: Aproximações.

Sobre os motivos demonstrados se o aluno gostava de estudar História, destacamos as seguintes falas:

Sim. A história faz parte desde que surgiu o mundo, história faz parte da vida de todos. (A1).

Sim. O estudo da história nos proporciona o retorno aos acontecimentos do passado e, conseqüentemente, o conhecimento também nos possibilita a compreender alguns acontecimentos de hoje. (A3).

Sim. Porque sem a história seríamos como um cachorro olhando para a lua. É o motivo de nossa vida ter um sentido, como iríamos viver o presente e construir o futuro sem saber do passado? (A5).

As falas dos sujeitos A1, A3 e A5 evidenciam que os alunos gostam de estudar História, pois demonstram ter compreensão quanto ao relevante significado da disciplina para vida.

Nas falas dos sujeitos A3 e A5, percebemos nitidamente como a compreensão que eles têm de História aproxima-se da definição e do entendimento de Bloch (2002), que definiu a História como a ciência dos homens no tempo e que, ao buscar a história, o ser humano a revisita para tentar compreender o presente.

Nessa perspectiva, Fonseca (2010, p. 6) enfatiza que “aprender história é ler e compreender o mundo em que vivemos”. Nesse sentido, percebemos na fala dos sujeitos, que, possivelmente, possuem a compreensão sobre a História e conseguem contextualizar esse conceito no cotidiano.

Ainda nesse contexto, Baumgarten (2017) enfatiza que a História tem como função social aproximar os seus conteúdos com o cotidiano do aluno. Dessa maneira, inferimos que, quanto mais os alunos chegarem ao mesmo entendimento que os sujeitos A3 e A5, mais se aproximarão da disciplina, dando um primeiro passo para aprender os conteúdos estudados e, assim, formar uma consciência histórica.

Ao analisarmos a Figura 1, a seguir, percebemos que tanto os que disseram gostar como os que disseram não gostar de estudar a disciplina convergiram no pensamento de que o uso das TDIC pode contribuir para melhorar seu aprendizado em História. Essa convergência de pensamento aponta para uma possibilidade de inovação no ensino de História, pois, ao resolver incorporar tais tecnologias, o professor proporciona mudanças no seu próprio comportamento e no de seus alunos. A Figura 1 apresenta os gráficos com os resultados das respostas dos alunos, que reforçam essa possibilidade.

**Figura 1** – Perspectiva do aluno quanto ao ensino de História e o uso das TDIC

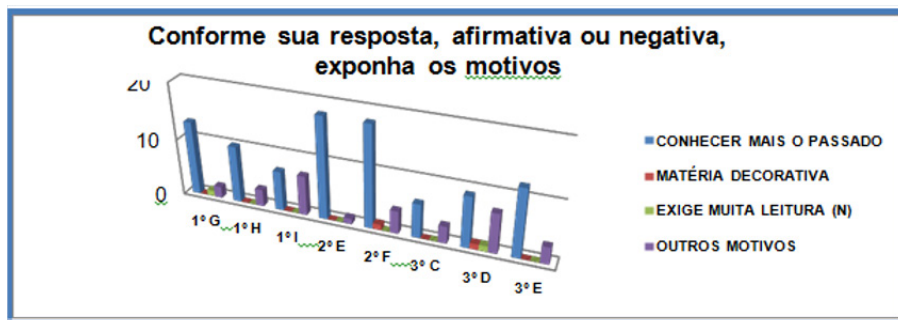


**Fonte:** Resultados da Pesquisa, 2018.

Ainda quando questionados sobre os motivos que os levam a gostar da disciplina História, aparece, na maioria das falas, o interesse por “conhecer

mais o passado”. Já para os que não gostam, conforme apresentado na Figura 2, a motivação recorrente é por “exigir muita leitura”.

**Figura 2** – Gráfico expondo os motivos dos alunos gostarem ou não de estudar História



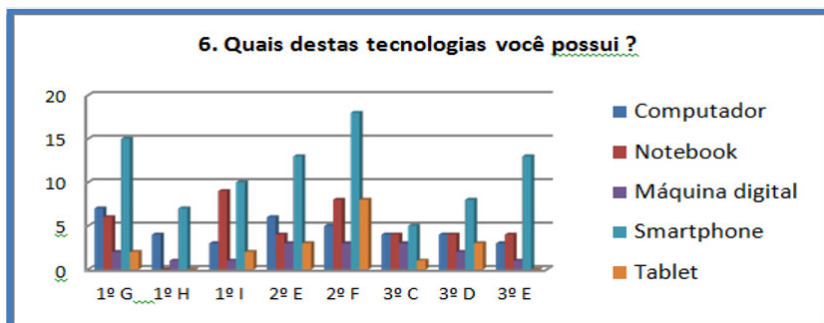
**Fonte:** Resultados da Pesquisa, 2018.

Partimos do princípio de que, para uma boa compreensão da História, a leitura é crucial, algo que, segundo dados da pesquisa *Retratos da Leitura*, realizada, em sua 4ª edição no ano de 2015, pelo Instituto Pró-Livro, não é um hábito do povo brasileiro, pois, apenas 56% da população do país é considerada leitora.

A leitura é essencial para a compreensão histórica. Assim, inferimos que as tecnologias móveis se constituem em um meio possibilitador para o estímulo à leitura, considerando que os alunos relataram que acreditam que tais tecnologias podem contribuir para sua aprendizagem na disciplina de História. A leitura digital é diferente da leitura impressa: enquanto que no livro didático, por exemplo, temos uma limitação temporal e espacial, na leitura digital temos a hipermídia, que possibilita uma leitura disruptiva, não linear, própria do ciberespaço, em que a informação disponibilizada dos estoques desterritorializados de textos, imagens e sons habituais vão além da mera compreensão, perpassando por uma produção crítica e autônoma desses estoques, o que faz com que, obrigatoriamente, a memória coletiva aí posta seja distinta da transmissão tradicional das narrativas (LÉVY, 1996).

Consideramos, então, que o suporte tecnológico digital fornece ao aluno de hoje um estímulo maior à leitura do que a mídia impressa, por se ter uma interação maior com esse tipo de tecnologia, que está quase sempre à mão, como podemos observar na Figura 3, a seguir:

**Figura 3** – Gráfico com o tipo de tecnologia mais utilizada pelos alunos



**Fonte:** Resultados da Pesquisa, 2017.

A Figura 3 evidencia que a maioria dos alunos da escola onde foi aplicada a pesquisa possui acesso ao *smartphone*, o que, no nosso entendimento, abre possibilidade para o docente de História inovar em sua prática pedagógica, incorporando tais tecnologias, tendo em vista que, como falado anteriormente, tanto os alunos que se aproximam como os que se distanciam da disciplina, compreendem que as TDIC podem melhorar sua aprendizagem em História.

Entendendo que as tecnologias de informação e comunicação - enquanto meios que potencializam a capacidade comunicativa humana e contribuem na configuração cultural da sociedade - podemos supor com base nos resultados da pesquisa *TIC Educação* (2016), que, se quisermos criar uma cultura tecnológica na escola, é necessário olhar para onde as mídias estão convergindo. Nesse sentido, elas convergem para tecnologias móveis. Isso graças à revolução da *internet*, que descentralizou os meios de comunicação, permitindo que a informação se tornasse assíncrona e síncrona, reconfigurando a noção de tempo e espaço. A *internet* e toda a tecnologia que dela deriva e para ela converge mudaram a forma como os indivíduos trabalham, se relacionam e são educados.

Segundo a pesquisa *TIC Educação* (2016), 49% dos alunos das escolas públicas alegam acessar a internet em deslocamento contra 38% que acessam na escola, 28% que acessam em *lanhouse* e 16% que acessam em telecentros. Quanto ao tipo de equipamento utilizado para acessar a internet, 93% afirmaram utilizar o celular.

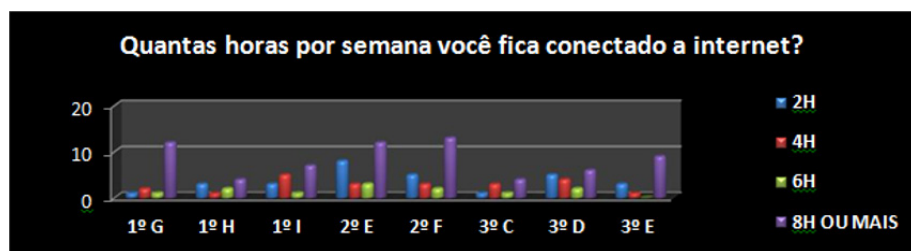
Para o uso da internet em atividades escolares, percebemos que o maior uso é para pesquisas escolares e trabalhos a distância com colegas (74%). Apenas 36% responderam utilizá-la para comunicação com o professor.

Os dados acima demonstram que, apesar de estarem na vida diária dos estudantes, a internet e os celulares não estão totalmente integrados em sua vida escolar. A integração da internet à vida escolar do estudante é um desafio a ser considerado pelo professor de História, se quiser inovar, pois a internet é o nosso tecido vital, passando a ser a base tecnológica que molda a era da informação (CASTELLS, 2003).

Ao analisar os dados nacionais, demonstrados anteriormente, quanto ao tipo de tecnologias mais utilizadas pelos alunos, os resultados encontrados no presente estudo refletem a realidade nacional.

Buscando responder a questão norteadora do presente trabalho, quanto à viabilidade do uso do aplicativo *Hmobile* na disciplina de História, nas turmas de Ensino Médio, trazemos os gráficos contidos nas Figuras 4 e 5.

**Figura 4** – Tempo conectado à internet



**Fonte:** Resultados da Pesquisa, 2017.



Quando perguntados quanto tempo por semana passavam conectados à internet, os alunos responderam, em sua maioria (de todas as turmas pesquisadas), que ficam mais de oito horas semanais, conforme ilustrado na Figura 4, acima. Os dados apontam indícios de que os sujeitos do estudo possuem pré-disposição para o uso das tecnologias móveis. Nesse sentido, Silva, C. G. e Figueiredo (2013, p. 103) alertam que:

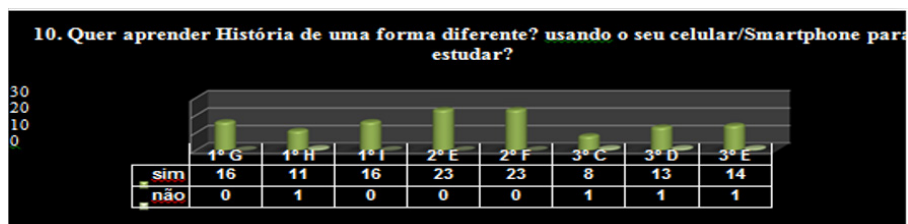
[...] abre-se a possibilidade do professor de História verificar a disponibilidade quanto ao uso desse ambiente também em suas aulas na escola. Ademais, atualmente é possível acessar sites que contêm softwares e jogos que foram criados com a finalidade de tornar o ensino mais dinâmico e criativo. Muitos destes sites estão disponíveis gratuitamente na internet.

Os autores abordam as possibilidades pedagógicas que o acesso à internet, por meio das TDIC, pode proporcionar, pois, segundo eles, na internet existem diversas ferramentas que tornam o ensino mais dinâmico e criativo.

Concordamos com os autores Silva, C. G. e Figueiredo (2013), que a internet possibilita um processo dinâmico e atraente, campo fértil para o aprendizado. Entretanto, é pertinente refletir sobre como usar esses recursos, para que não se caia numa prática vazia, não levando os alunos ao alcance dos objetivos de aprendizagem propostos pela disciplina de História.

Por fim, quando perguntados se gostariam de estudar História de uma maneira diferente, usando seu *smartphone*, a resposta que predominou foi **sim**, conforme apresentado na Figura 5.

**Figura 5** – Aprovação dos alunos quanto ao uso do celular para estudar.



**Fonte:** Resultados da Pesquisa, 2018.

Com base nos resultados apresentados na primeira etapa da pesquisa empírica, inferimos que o uso do aplicativo *Hmobile*, configura-se como viável, pois os elementos mínimos à sua utilização estão contemplados nas respostas dos alunos: veem nas tecnologias possibilidade de melhorarem sua aprendizagem na disciplina; possuem acesso a elas; estão conectados; e querem estudar história usando o *smartphone*. Assim, possibilitando uma maior proximidade dos alunos com a disciplina de História mediada pelas tecnologias móveis.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou refletir como as TDIC, em especial, as móveis, estão sendo integradas na escola e quais os desafios para o professor de História inovar em sua prática, proporcionando uma aprendizagem significativa ao aluno. Para isso, propusemos, como objetivo do presente estudo, analisar a viabilidade do uso do aplicativo *Hmobile* na disciplina de História nas turmas de Ensino Médio proporcionando uma aproximação dos alunos à disciplina.

Os resultados demonstraram que os estudantes que disseram não gostar de estudar a disciplina se distanciam por ter incorporado o entendimento de que ela é decorativa, reprodutiva, não possuindo um efeito prático em sua vida. Em face de tal evidência, entendemos que existem muitos desafios a serem enfrentados pelos educadores para promover mudanças no campo do ensino de História, a fim de formar cidadãos conscientes do seu papel como sujeitos históricos e participativos na sociedade, sendo o uso das TDIC uma alternativa viável.

Com relação a identificar como as tecnologias móveis podem contribuir para que os alunos se aproximem da disciplina de História, vislumbramos que tanto os sujeitos que disseram gostar como os que disseram não gostar de estudar a disciplina, convergiram no pensamento de que o uso das TDIC pode contribuir para melhorar seu aprendizado em História, principalmente os *smartphones*. Essa convergência de pensamento aponta para uma possibilidade de inovação no ensino de História, pois, ao resolver incorporar tais tecnologias, o professor proporciona mudanças no seu próprio comportamento e no de seus alunos. Os resultados demonstraram que o uso do aplicativo *Hmobile* é viável, pois os elementos mínimos necessários para sua utilização estão contemplados nas respostas dos alunos, pois estes veem nas tecnologias possibilidade de melhorarem sua aprendizagem na disciplina; possuem acesso a elas; estão conectados e gostariam de estudar história usando o *smartphone*.

As escolas necessitam repensar seu papel social frente aos novos paradigmas que se impuseram pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação na sociedade contemporânea. A centralidade no ensino não é mais possível, pois os alunos são bombardeados de informações pelos meios de comunicação, pela interação na rede, pela cultura da *internet*, que reconfigurou o modo como interagimos uns com os outros.

Se, por um lado, o ensino como centro não é mais possível, por outro, os professores, como responsáveis por ensinar os conhecimentos escolares, devem focar na aprendizagem e no aprendente. O contexto social nos parece evidente posto que os nossos alunos vivem conectados, principalmente, àquilo que aparenta ter se tornado uma extensão de seu corpo – o *smartphone*. As tecnologias móveis têm integrado outras tecnologias ao ponto de praticamente todas as mídias terem convergido para dentro delas. Nos *smartphones* atuais, por exemplo, temos a possibilidade de assistir TV, ouvir rádio, escutar música, gravar um áudio, um vídeo, conversar com outras pessoas de diversas formas, fazer compras, nos divertir e até trabalhar. Por que não estudar?

Quanto à nossa questão norteadora, demonstramos a viabilidade do uso do APP *Hmobile*, sendo assim, consideramos que o uso das tecnologias, em específico o do aplicativo *Hmobile*, é um caminho possível para proporcionar inovações no ensino e aprendizagem de História.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2002.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BRASILEIRO, T. S. A.; RIBEIRO, M. B. O Teleduc como recurso tecnológico ao ensino presencial na Universidade Federal de Rondônia. In: AMARAL, Nair F. G.; BRASILEIRO, T. S. A. (Eds.). **Formação Docente e Estratégias de Integração Universidade/Escola nos Cursos de Licenciatura**. São Carlos: Pedro & João Editores/ EDUFRO, 2008. v. 2, p. 11–24.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras** [livro eletrônico]: TIC educação 2016 = Survey on the use of information and communication

technologies in brazilian schools : ICT in education 2016 / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. 3.700 Kb; PDF.

COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 603–610, dez. 2015.

COULOURIS, G.; DOLLIMORE, J.; KINDBERG, T. **Distributed systems: concepts and design**. 4. ed., 6. impr ed. Harlow: Addison-Wesley, 2010.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: Reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, T. N. L. **História & ensino de História**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GARCIA, M. S. S. **Mobilidade tecnológica e planejamento didático**. – São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2017.

IBGE. **Análise dos resultados produzidos em convênio com o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações**. Disponível em:

[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilis\\_continua/Anual/Acesso\\_Internet\\_Televisao\\_e\\_Posse\\_Telefone\\_Movel\\_2016/Analise\\_dos\\_Resultados.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilis_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2016/Analise_dos_Resultados.pdf). Acesso em: 15 out. 2018.

MORAN, J. M. Internet no ensino. In: **Comunicação & Educação**. V. 14: janeiro/abril 1999, vp. 17-26. Disponível em: [www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/36839/39561/](http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/36839/39561/). Acesso em: 20 fev. 2018.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

RIBEIRO, A. E. **Tecnologia digital Ceale**. [s.l.] UFMG, 2018. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>

RIBEIRO, M. B.; BRASILEIRO, T. S. A. Ambientes Virtuais Híbridos. Uma possível solução para ensino de programação de computadores em uma universidade amazônica. In: **XVIII Simpósio Internacional de Informática Educativa SIIIE 2016**, pp. 23-25. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Marcello\\_Ribeiro/publication/309189111\\_Ambientes\\_Viuais\\_Hibridos\\_Uma\\_possivel\\_solucao\\_para\\_ensino\\_de\\_programacao\\_de\\_computadores\\_em\\_uma\\_universidade\\_amazonica/links/580418b808ae310e0d9f516e/Ambientes-Virtuais-Hibridos-Uma-possivel-solucao-para-ensino-de-programacao-de-computadores-em-uma-universidade-amazonica.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marcello_Ribeiro/publication/309189111_Ambientes_Viuais_Hibridos_Uma_possivel_solucao_para_ensino_de_programacao_de_computadores_em_uma_universidade_amazonica/links/580418b808ae310e0d9f516e/Ambientes-Virtuais-Hibridos-Uma-possivel-solucao-para-ensino-de-programacao-de-computadores-em-uma-universidade-amazonica.pdf). Acesso em: 07 out. 2018.

SACCOL, A. Z.; REINHARD, N. Tecnologias de informação móveis, sem fio e ubíquas: definições, estado-da-arte e oportunidades de pesquisa. In: **Revista de Administração Contemporânea**, v. 11, n. 4, p. 175–198, dez. 2007.

SATO, S. K. A Estética Publicitária da Inovação: Smartphones e Tablets. **Revista Pensamento & Realidade**, Ano XIV – v. 26 n° 3/2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/Downloads/8078-Texto%20do%20artigo-19691-2-10-20120201.pdf>. Acesso em: 07 out. 2018.

SILVA, C. R. de O. **MAEP: um método ergopedagógico interativo de avaliação para produtos educacionais informatizados**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis. 2002.

**Simpósio Internacional de Informática Educativa: SIIE 2016.** 1. ed.  
Salamanca-ES: Universidade de Salamanca, 2016, p. 173–176.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 6. Ed. São Paulo:  
Cortez, 1994.

TOCCI, R. J.; WIDMER, N. S.; MOSS, G. L. **Sistemas Digitais:**  
Princípios e Aplicações. 11ª Ed. Pearson Prentice Hall, São Paulo, S.P., 2011,  
Brasil.

## CAPÍTULO 5

# PROGRAMA ENSINO MÉDIO COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA EM RONDÔNIA: ASPECTOS DA AUTONOMIA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Daniela Tissuya Silva Toda<sup>1</sup>

Rosângela de Fátima Cavalcante França<sup>2</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil (1988), determina, por meio da Ementa Constitucional 90 de 2015, que é de responsabilidade do Estado a oferta progressiva do Ensino Médio, de forma universal e gratuita (BRASIL, 2015), inclusive para todos que não tiveram acesso na idade própria. Dessa forma, essa etapa do Ensino Básico se torna uma obrigação a ser cumprida. O estado de Rondônia, localizado na Região Norte, elaborou um programa,

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR), linha de pesquisa: Formação Docente. E-mail: daniela.toda@ifro.edu.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do Departamento de Educação (DECED) e no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), líder do grupo de pesquisa PRAXIS UNIR, Porto Velho - RO, Brasil. E-mail: rosangela.franca@unir.br.



denominado Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMTEC), como alternativa administrativo-pedagógica para o alunado do campo de todo o estado, residentes nos espaços de floresta, agropecuária, ribeirinhos, pesqueiros, extrativistas, quilombolas e indígenas, e em atendimento ao que está estabelecido em lei (RONDÔNIA, 2016).

O EMMTEC foi apresentado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-RO) como forma de assegurar o atendimento dos alunos do campo em face às dimensões territoriais, às dificuldades geográficas de acesso, assim como o déficit de professores habilitados nos componentes curriculares do Ensino Médio e, no caso dessa última situação, o EMMTEC pode ser ofertado também em áreas urbanas que carecem de docentes que supram essa demanda. A implantação do programa iniciou em 2016, com o primeiro ano do Ensino Médio, e a oferta gradual dos demais anos em 2017 e 2018 (RONDÔNIA, 2016).

O EMMTEC, inspirado no programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT) do Amazonas, oferece aulas ministradas por docentes formados nas áreas dos componentes curriculares ministrados, chamados, de acordo com o projeto do programa, de professores ministrantes. As aulas são transmitidas via satélite em tempo real, enquanto são gravadas para serem disponibilizadas na internet. As escolas que recebem o EMMTEC contam com docentes licenciados em áreas variadas do conhecimento que prestam apoio aos alunos e aos professores ministrantes. Eles são os professores presenciais, de acordo com o projeto (RONDÔNIA, 2016).

Esse formato do programa possui similaridades com a Educação a Distância (EaD), tanto no aspecto da distância geográfica entre professores e alunos, quanto no uso de recursos tecnológicos para a mediação dos processos de ensino e aprendizagem. Essas semelhanças produziram inquietações e questionamentos a respeito da formação de professores para o ensino mediado por tecnologias.

Diante disso, propusemo-nos pesquisar sobre a formação continuada dos professores ministrantes do EMMTEC, no que se refere aos aspectos metodológicos, tecnológicos e de autonomia, visando contribuir com as

discussões sobre a formação docente para o ensino nessa modalidade. Apresentamos, neste texto, o recorte da pesquisa que abrange os aspectos de autonomia da formação desses professores. Os dados foram coletados por meio da entrevista semiestruturada e gravada, e analisados com a técnica categorial temática de análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2011).

O texto é composto pelas seções: Formação continuada de professores: perspectivas teóricas sobre a autonomia profissional que demonstra o arcabouço teórico utilizado na pesquisa; O EMMTEC: projeto e programa que detalha as características do programa; Desenho Metodológico da Pesquisa, que discorre sobre os procedimentos adotados; A autonomia profissional dos professores ministrantes, onde estão as análises dos dados; Por conseguinte, será apresentado as considerações finais, além desta introdução.

## **2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE AUTONOMIA PROFISSIONAL**

A autonomia profissional é fundamental para o desenvolvimento das atividades docentes, para a reflexão crítica, e para a modificação de suas ações. Logo, a autonomia profissional é um aspecto da formação continuada de professores. Sob essa perspectiva, utilizamos os escritos de Contreras (2002), Mill (2010), Luz e Ferreira Neto (2016), e Fidalgo e Fidalgo (2008), sobre a autonomia profissional como parte da formação continuada de professores, como arcabouço teórico para a pesquisa.

Contreras (2002) explica que a autonomia profissional entrelaça os aspectos pessoais, os de relacionamento, as tentativas de compreensão e equilíbrio social, com a defesa profissional de valores educativos e a participação social com independência de juízo. O autor afirma que no contexto da prática do ensino, discute-se a autonomia como “um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição auto-explicativa” (CONTRERAS, 2002, p. 193). Assim, a autonomia é um processo

permanente que engloba valores pessoais, sociais e educativos, o que o torna imprescindível para a formação profissional.

O autor considera também que a autonomia profissional tem como aspecto chave a obrigação moral do professor em relação aos processos de ensino, pois quando esse decide sobre a forma como dar-se-á a sua prática docente, ele se compromete e responde por ela. Além disso, o cotidiano de sala de aula também demanda que o professor se comprometa com casos concretos, de acordo com suas interpretações, capacidades e convicções. Portanto, se faz necessário que ele tenha juízo moral autônomo.

Nos cursos que são mediados por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), seja na modalidade presencial, semipresencial ou EaD, encontramos, práticas docentes realizadas de forma fragmentada, com o professor inserido em equipes multidisciplinares para o desenvolvimento de atividades, tais como: planejamento da disciplina, preparo de conteúdos e materiais didáticos, escolha e manuseio de recursos tecnológicos variados, acompanhamento do desenvolvimento discente, aplicação e correção de atividades avaliativas e a interação com o aluno. Em alguns modelos, há também a separação entre o professor que planeja e produz o conteúdo, e o professor que ministra a disciplina. Esses formatos são vistos pelos pesquisadores Mill (2010), Luz e Ferreira Neto (2016), e Fidalgo e Fidalgo (2008), como redutores da autonomia profissional, devido às divisões que ocorrem nas atividades docentes.

Mill (2010) considera que a participação de múltiplos profissionais em cursos onde o uso de TIC é intenso, é denominado por ele como polidocência. O autor afirma que isso ocorre devido à complexidade de saberes necessários ao docente que utiliza as tecnologias digitais na educação. Assim, o trabalho docente é dividido entre profissionais de outras áreas para que o planejamento e a execução dos cursos possam ocorrer. A respeito disso, o autor detalha:

Sob o modo de organização polidocente, o saber que seria detido por um único educador no ensino presencial é segmentado e distribuído a vários

profissionais. Assim, na EaD, equivalendo à figura do professor da educação presencial, surgem categorias profissionais redefinidas: como o docente-conteudista, o docente tutor (virtual e presencial), o docente projetista educacional, (ou designer instrucional ou estrategista pedagógico), entre outras (MILL, 2010, p. 27-28).

Podemos adicionar à divisão do trabalho docente relatado por Mill (2010), os cursos nos quais o professor que produz o conteúdo (professor-conteudista) é diferente daquele que a ministra (comumente chamado de professor-ministrante), não sendo o mesmo que realiza o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem do aluno (professor-tutor). Dessa forma, temos uma distribuição de tarefas entre docentes dos processos de ensino e aprendizagem, permitindo que o docente que planeja e inicia os processos não é o mesmo que o acompanha e finaliza. Mill (2010) defende que essa fragmentação do trabalho docente promove a redução da autonomia profissional e prejudica a noção que o mesmo deveria ter sobre a totalidade do seu trabalho.

Luz e Ferreira Neto (2016) expressam, por meio de uma pesquisa realizada, que o modo de organização dos cursos na modalidade EaD altera a autonomia profissional do professor e reduz a dialogicidade dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, os autores afirmam:

A subjetivação do professor ocorre modulada pelo controle e a autonomia é relativa. O papel do professor muda, deixando de ser solitário no planejamento das aulas para fazer parte de uma equipe virtual multidisciplinar. Deixa de ser dialógico, de propiciar a transferência do aluno e de servir como modelo e incentivador do desejo de conhecimento para um “fazer” solitário, mediado pelo computador, fluido, desterritorializado, na medida em que atende a alunos em várias regiões geográficas distantes entre si (LUZ; FERREIRA NETO, 2016, p. 268).

Verifica-se nesse trecho que a divisão do trabalho docente na EaD para equipe multidisciplinar é ressaltada como fator de redução da autonomia docente, assim como as mudanças nas práticas docentes ocasionadas pela distância geográfica e a mediação tecnológica. Dessa forma, os apontamentos de Mill (2010) e Luz e Ferreira Neto (2016) estão alinhados quanto à relação de fragmentação do trabalho docente e redução de autonomia profissional que ocorre na EaD.

Luz e Ferreira Neto (2016) indicam também que o fluxo e ritmo de execução das disciplinas em EaD são regrados pelo planejamento prévio do professor, não cabendo alterações em decorrência das dificuldades encontradas pelos alunos. Portanto, se por um lado há a possibilidade de escolher horários e lugares para trabalhar, por outro, existe a inflexibilidade de mudanças no desenvolvimento das disciplinas, restringindo a autonomia do professor.

A fragmentação do trabalho e a impossibilidade de alterações no decorrer do processo não são os únicos aspectos apontados por Luz e Ferreira Neto (2016). Os autores revelam que é possível exercer controle sobre os docentes de cursos que utilizam os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), plataforma geralmente utilizada em cursos EaD, semipresenciais, e com mediação tecnológica, pois é possível verificar os dias, horários e quantidade de acessos realizados pelos docentes, os materiais inseridos, e a frequência de interação entre professores e alunos.

O controle que pode ser exercido sobre os docentes nos cursos que utilizam TIC para a mediação não é o único fator que pode afetar a autonomia docente. Fidalgo e Fidalgo (2008) relatam que o uso de tecnologias no trabalho docente parece um meio de poupar tempo e dinamizar os processos, mas na verdade acaba por intensificá-lo, pois o tempo “economizado” é utilizado para realizar outra tarefa laboral em vez de usá-lo para o descanso e lazer. Isso fica evidente quando os autores afirmam que a relação autonomia docente e uso de tecnologias “[...]aparece nos discursos dos professores como algo conquistado nesta nova relação tecnologias-docência, pois se baseia na idéia de que a

realização do seu trabalho tem se tornado mais rápido, dinâmico e criativo” (FIDALGO; FIDALGO, 2008, p. 16-17). Entretanto, os autores consideram que o uso das tecnologias encanta a ponto de obscurecer aspectos importantes e de subordinar o trabalho docente a uma lógica de produtividade laboral semelhante ao que acontece nas escolas que utilizam modelos pedagógicos e materiais didáticos desenvolvidos por empresas, separando, a pessoa que concebe daquela que executa.

Nos apontamentos realizados por Fidalgo e Fidalgo (2008) se destacam as afirmações de professores de que o uso das tecnologias digitais no desenvolvimento de atividades docentes é positivo por questão “economia de tempo” e a possibilidade de realiza-las em casa, em horário mais conveniente para produção. Todavia, os pesquisadores questionam se há realmente uma diminuição de tempo empregado para o trabalho ou apenas uma liberação para a realização de mais tarefas, principalmente em casa, por meio da internet e celular. Sobre isso, ponderam que:

Outro aspecto relevante é o caráter reciclável o qual vem acometendo o trabalho do professor, visto que uma mesma atividade (arquivo) passa a ser a base para desenvolver várias outras (muitas vezes sem sofrer alterações). E, ainda, para a constante reutilização das ferramentas “copiar” e “colar”, tão comumente utilizadas no nosso meio, frente à sempre crescente demanda de trabalhos. O que nos leva à idéia de que “sobra tempo para fazer outras coisas”. O que acontece, na verdade, é que o tempo passado em frente ao computador, mesmo agilizando o trabalho, não nos libera para a vida. Entretanto nos imprime uma marca de que depois de todas as tarefas realizadas com agilidade e presteza, outras tantas emergirão dos emails, dos fóruns de discussão, dos chats, ou mesmo do velho celular que toca nas horas mais impróprias (FIDALGO; FIDALGO, 2008, p. 18).

As transformações decorridas com a incorporação das tecnologias na educação, de acordo com Fidalgo e Fidalgo (2008), nos levam à intensificação do trabalho docente e à necessidade de constante formação tecnológica, principalmente para os professores de EaD, que passam grande parte do tempo organizando o seu trabalho de modo isolado, em detrimento do trabalho coletivo. O aumento ou permanência da autonomia docente não existe, e o que ocorre é a redução dela devido o controle realizado pelos sistemas tecnológicos e o intenso volume de trabalho a ser desenvolvido. Isso posto, ponderamos ter discutido os aspectos de formação de professores necessários para a materialização deste trabalho. Assim, passamos na próxima subseção para discorrer sobre as características do EMMTEC.

### 3 O EMMTEC: PROJETO E PROGRAMA

O projeto EMMTEC foi elaborado para atender o alunado do campo, os residentes em áreas de difícil acesso, como regiões alagadas e unidades de conservação, e cumprir com a exigência constitucional de que cabe ao Estado a oferta gratuita do Ensino Médio. No texto do projeto é possível verificar que o programa pode ser estendido às escolas de áreas urbanas que tenham déficit de docentes habilitados nos componentes curriculares do Ensino Médio (RONDÔNIA, 2016).

No EMMTEC, as aulas são gravadas em um estúdio localizado na capital do estado, Porto Velho, enquanto são transmitidas ao vivo via satélite para as escolas participantes do programa, chamadas de ‘escolas polo’. As gravações ficam disponíveis na internet<sup>4</sup> para que os alunos possam assistir novamente, mas isso não dispensa a presença como um dos requisitos para promoção (o mínimo é de 75%). A interação dos alunos com os professores que estão no estúdio é feita por meio de *chat*, mas as mensagens não são enviadas diretamente pelos alunos. As dúvidas e comentários são ditas para os professores que estão nas escolas polo e esses escrevem no *chat*. Como o volume de mensagens pode ser muito grande, nem todas são lidas e respondidas durante a aula.

Os docentes que estão no estúdio são os ‘professores ministrantes’, e os que estão nas escolas em contato com os discentes são os ‘professores presenciais’. O projeto discorre sobre as funções de cada ‘categoria’ de professor. Ao ministrante cabe: elaborar o Plano de Operacionalização do componente curricular; encaminhar o Plano de Operacionalização às coordenações pedagógica do estúdio e da SEDUC- RO; elaborar as avaliações; elaborar o Plano de Estudo para recuperação paralela; comparecer aos eventos de formação de professores presenciais; elaborar as dinâmicas locais (DL); participar de treinamento para o estúdio; participar das avaliações didático-pedagógicas do curso; ministrar de aulas em estúdio, com transmissão em tempo real; elaborar de soluções para eventuais problemas relacionados ao componente curricular do qual é responsável (RONDÔNIA, 2016).

O desenvolvimento dessas atividades conta com a previsão em projeto de capacitação para os professores ministrantes, de 80 horas, chamada de Didática no Ensino Presencial Mediado, com o seguinte conteúdo programático:

- Mídias, parceiras do processo pedagógico;
- Histórico da Educação a Distância;
- As competências do professor frente às mudanças: mediador do diálogo pedagógico;
- Planejamento de aula, o exercício de fazer diferente;
- A seleção e produção de recursos da comunicação;
- A ênfase na contextualização;
- O olhar sobre a transdisciplinaridade;
- Funcionamento da Plataforma Tecnológica;
- Desenho do sistema e funcionamento;
- A preparação do educador-comunicador;
- Potencializando os recursos pessoais: expressão corporal, voz e presença física;
- Desempenho na sala de aula mediada;
- Oficina;

A capacitação descrita no projeto abrangeria aspectos diferentes, como os técnicos- metodológicos, tecnológicos e históricos a respeito da EaD. Esse



conteúdo programático evidencia a similaridade do EMMTEC com os cursos à distância, o que possibilita utilizar o arcabouço teórico sobre EaD nas pesquisas feitas sobre o programa rondoniense.

O currículo do EMMTEC está organizado nas 4 áreas: Linguagens, composta por Língua Portuguesa, Língua Materna (para os alunos indígenas), Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), Artes, e Educação Física; Matemática; Ciência da Natureza – que abrange os componentes curriculares de Biologia, Física e Química; Ciências Humanas – com os componentes de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

O programa, implementado de forma gradual, atendeu<sup>5</sup>, em seu primeiro ano de funcionamento, 2.000 alunos distribuídos em 83 escolas, e no ano de 2017, com os dois primeiros anos do Ensino Médio em oferta, 4.366 alunos, em 122 escolas polo localizadas em 33 municípios, 31 distritos e 01 (uma) terra indígena.

Na sequência apresentamos o desenho metodológico traçado para a realização deste estudo.

#### **4 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa, considerando-se o que Bogdan e Biklen (1994) explicam a respeito das minúcias descritivas em relação às pessoas, locais e conversas, de difícil tratamento estatístico, que fazem parte dessa abordagem. A investigação é descritiva, considerando que os dados recolhidos são palavras e não números (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta, pois não houve um ordenamento rígido das questões, e o entrevistado pode discorrer sobre o tema proposto baseado nas informações que possui, conforme LÜDKE; ANDRÉ (1986) caracterizam esse instrumento. Fizemos a gravação do áudio das entrevistas para auxiliar no processo de análise e evitar a perda de dados.

Considerando o fluxo do estudo, apresentamo-nos à SEDUC-RO, pessoalmente e por carta, com o objetivo de obter a autorização para realizar a

pesquisa, tendo sido concedida por meio de uma carta de anuência. Em seguida, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que aprovou o nosso projeto através de um Parecer Consubstanciado. Com o Parecer em mãos, retornamos à SEDUC-RO, a fim de explicar o objetivo da pesquisa aos sujeitos e colher as assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) daqueles que aceitaram participar. A coleta de dados foi iniciada apenas após os passos relatados terem sido concluídos.

O ano em que as entrevistas ocorreram, 2017, o programa estava no segundo ano de implementação, ofertando somente o primeiro e o segundo ano do Ensino Médio. Desse modo, o quadro de professores ministrantes, que já é pequeno pela natureza do programa, visto que os docentes ministrantes poderiam lecionar os componentes curriculares dos três anos do Ensino Médio, era ainda mais reduzido, pois o terceiro ano não estava sendo ofertado. Assim, com o universo pequeno, escolhemos cinco sujeitos aleatoriamente e, para proteção de suas identidades, receberam os codinomes P1, P2, P3, P4 e P5.

Os dados coletados foram tratados com fundamentação na análise de conteúdo, com procedimentos em três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A categorização das respostas foi feita durante a fase de exploração do material, considerando-se a frequência e a similaridade dos termos presentes nas respostas. As categorias que foram criadas são rubricas ou classes que aglomeram um grupo de elementos que possuem características comuns, sob um título genérico, conforme Bardin, 2011.

Na próxima seção, apresentamos as questões da entrevista, os dados obtidos, as categorias geradas e as discussões pautadas no arcabouço teórico apresentado anteriormente.

## **5 A AUTONOMIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES MINISTRANTES**

Esta seção apresenta as indagações feitas aos professores ministrantes a respeito da autonomia profissional, as categorias geradas e a transcrição das

respostas. A nossa primeira pergunta foi: na prática dos professores que atuam no EMMTEC, existe a possibilidade do professor ter autonomia no que tange no desenvolvimento de suas aulas? Com as respostas recebidas, criamos duas categorias: “Categoria I – Autonomia Ampla” e “Categoria II – Autonomia condicionada a determinados aspectos”. A seguir, apresentamos as categorias e suas respectivas análises.

### Categoria I – Autonomia Ampla

Totalmente, tem totalmente (P1).

Toda a autonomia, a gente tem toda a autonomia para fazer isso (P3).

Tem sim, o professor só precisa dominar o seu conteúdo, a sua disciplina (P4).

Considerando que o professor é responsável pela disciplina, desde o planejamento até a elaboração das atividades avaliativas, é necessário que ele possua autonomia para escolher a melhor forma de realizar suas práticas docentes. A oportunidade de escolha de como elaborar as suas atividades é vista por Contreras (2002) como algo relacionado à autonomia dos professores, sendo que, inevitavelmente, o docente terá que se defrontar com a sua própria escolha sobre a prática que realiza, visto que ele decide o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, assim como os níveis de transformação de realidade que enfrenta. O autor assevera:

Ninguém pode assumir pelo professor o juízo e a decisão diante das situações que requerem uma atuação em sala de aula. O docente se vê obrigado a assumir, por si só, um compromisso pessoal com os casos concretos, a atuar em função de suas próprias interpretações, convicções e capacidades. (CONTRERAS, 2002, p. 195-196).

No caso do EMMTEC, os professores ministrantes e os alunos dividem o mesmo espaço físico de sala de aula, como pontuado por Contreras (2002), mas esses docentes têm a responsabilidade do planejamento, da elaboração e do desenvolvimento do componente curricular e, dessa forma, realizam escolhas e compromissos, necessitando de autonomia para tal.

Contreras (2002) também afirma que a autonomia contribui para uma formação reflexiva, pois a partir das escolhas feitas pelo próprio professor e resultados obtidos é possível pensar a respeito do que foi realizado e como as ações contribuíram para os resultados. Nesse ponto, a formação sob a perspectiva prática reflexiva dos professores ministrantes torna-se viável com a autonomia percebida por eles.

Destacamos a resposta do sujeito P4 que afirma: “Tem sim, o professor só precisa dominar o seu conteúdo, a sua disciplina”, pois nota-se que o entrevistado entende que o professor ministrante é plenamente autônomo quanto ao desenvolvimento das aulas desde que possua os saberes disciplinares correspondentes à disciplina pela qual é responsável.

Esse entendimento de que a autonomia acontece desde que haja o domínio de saberes nos remete à uma relação inversa, explicada por Contreras (2002) quando afirma que é necessária a autonomia profissional para que a formação continuada de professores se desenvolva com reflexão crítica, pois:

A perspectiva do docente como profissional reflexivo nos permite construir a noção de autonomia como um exercício, como forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações. Essa consciência da complexidade e do conflito de interesses e valores é que faz com que as decisões autônomas tenham de ser entendidas como um exercício crítico de deliberação levando em conta diferentes pontos de vista (CONTRERAS, 2002, p. 197).

As peculiaridades dos processos de ensino do EMMTEC e a complexidade que envolve as atividades docentes nesse modelo, como o planejamento de uma disciplina que será ministrada para centenas (até milhares) de alunos espalhados ao longo da extensão territorial do estado, demandam tomadas de decisões do professor que permeiam a atuação de outros profissionais, tendo que ser considerada, dessa forma, pontos de vista diferentes.

Houve duas respostas que revelaram que a autonomia existente não é totalmente ampla. Apresentamos a seguir, a categoria gerada a partir delas.

#### Categoria II – Autonomia condicionada a determinados aspectos.

Sim, mas de acordo com o que existe com o plano, currículo. No caso, de todos os planos que existem no estado de Rondônia, tudo tem que estar enquadrado [...] (P2).

Existe uma certa autonomia, não é total, porque às vezes o professor tem uma ideia, mas essa ideia não é viável (P5).

Essas duas respostas expressam que a autonomia exercida pelos professores do EMMTEC está condicionada aos seguintes fatores: o alinhamento das aulas com o currículo e a viabilidade de execução da aula. Não há, no entanto, em nenhuma das respostas obtidas, a visão de que a participação de uma equipe multidisciplinar no desenvolvimento das disciplinas como um fator redutivo da autonomia docente, conforme Mill (2010) e Luz e Ferreira Neto (2016) defendem. A equipe que participa dos processos de ensino é composta por profissionais da área pedagógica, tecnológica, comunicacional, de recursos audiovisuais, servidores terceirizados que trabalham nos estúdios de gravação, e os professores presenciais que acompanham os alunos nas escolas polo.

A falta de entendimento dos sujeitos da pesquisa de que a fragmentação do trabalho desenvolvido por eles é um fator de redução da autonomia profissional é compreendido por nós como uma evidência da perda da noção

da totalidade do trabalho. Essa ausência é encontrada também em professores de cursos EaD que desempenham trabalho polidocente, de acordo com Mill (2010). O autor também afirma:

[...] observamos que, no trabalho polidocente, não há possibilidade de uma única pessoa realizar o trabalho docente desde a concepção até a execução, tampouco é fácil possuir autonomia sobre os trabalhos compartilhados/colaborativos ou mesmo saber qual parte é produto de seu trabalho ou de um coautor da disciplina (MILL, 2010, p. 35, grifo nosso).

Essa polidocência é encontrada da mesma forma no EMMTEC. Os professores ministrantes, embora sejam os que concebem e planejam as aulas, não são os únicos responsáveis pela execução das disciplinas. Há a interferência que a participação dos professores presenciais ocasiona nesse processo, visto que são eles que estão em contato direto com os alunos, que aplicam e corrigem as atividades avaliativas e que fazem os registros de frequência e nota no diário.

A nossa segunda indagação para os professores foi: em que consiste essa autonomia? A partir das respostas dos professores, criamos estas duas categorias: “Categoria I – Autonomia relacionada à criatividade” e “Categoria II – Autonomia relacionada à flexibilidade quanto ao planejamento”. As duas categorias e análises estão dispostas a seguir:

#### Categoria I – Autonomia relacionada à criatividade

Essa liberdade de criar, de inventar, de poder utilizar várias práticas por exemplo, a gente vai dando o nosso jeito, alguns professores usam a plaquinha, levam materiais e constroem lá na hora, e já orienta o aluno no plano o que vai precisar para ele poder construir [...] (P1).

É a criatividade do professor, por exemplo, nós temos disciplinas aqui que posso citar, de História,

que eles usam toda uma caracterização com relação aos trajés (P5).

As respostas que constituíram essa categoria revelam a possibilidade de os professores escolherem os recursos e os instrumentos a serem utilizados durante as videoaulas. Essa possibilidade é fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente de forma autoral e responsável. Contudo, entendemos que devemos considerar as respostas obtidas na primeira questão que geraram a categoria II “Autonomia condicionada a determinados aspectos” para completar a análise desta categoria. Essas respostas mostram que a autonomia do professor está condicionada ao currículo escolar e à viabilidade da execução do que foi planejado.

Considerando o formato em que ocorre o EMMTEC e a equipe multidisciplinar necessária para que o programa seja ofertado, entendemos que a criatividade do professor também está condicionada à possibilidade de execução de tarefas que nem sempre são de sua responsabilidade. Um exemplo disso é a vinheta que antecede a transmissão das aulas. Cada componente curricular possui uma vinheta que foi pensada pelos professores ministrantes e elaborada pelos profissionais de recursos gráficos. Assim, temos a ideia do professor sendo executada em parceria com terceiros.

Categoria II – Autonomia relacionada à flexibilidade quanto ao planejamento

[...] de planejamento, a gente tem autonomia [...] (P2).

[...] o material, toda a produção é do professor, não tem nada de fora. [...] A produção é... a gente escreve o roteiro para eles produzirem. Então, tudo é produção nossa, praticamente (P3).

[...] Quando você vai dar aula, você tem regras, que você tem determinadas posturas, comportamentos

que você tem que ter, mas só que se você se sente confortável e sente necessidade de ir além daquilo que está pré-definido, você pode [...] (P4).

A autonomia do professor, no que tange à flexibilidade de planejamento, é percebida pelos entrevistados na autoria do material utilizado nas aulas, fato que concede ao professor a liberdade de desenvolver o conteúdo a ser trabalhado da forma que entende ser a melhor. Essa possibilidade de realizar as escolhas é pontuada por Contreras (2002) como aspecto-chave para responsabilidade moral do professor sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Quando um professor escolhe e planeja como será desenvolvida a aula, ele se compromete com os processos.

Avaliamos que, apesar de não existir divisão nessa fase do exercício da função docente, há um “esquecimento” de atividades realizadas pelo professor do EMMTEC, pois os entrevistados expuseram como planejamento das disciplinas apenas o desenvolvimento do material didático. Contudo, a elaboração dos demais instrumentais como o plano de ensino, plano de aula, cronograma e atividades avaliativas não podem ser desconsideradas, já que compõem esses processos. Temos, dessa forma, que destacar o seguinte trecho da resposta do sujeito P1:

Com antecedência. Por exemplo, de Química, eles fazem vários experimentos, então o plano já vai ter lá, que o aluno vai precisar levar copo, vai precisar levar, né, alguns materiais, para poder fazer isso, esses experimentos.

O tempo de antecedência que P1 se refere é, geralmente, de meses<sup>6</sup>, devido ao plano de aula passar por instâncias de preparo (revisão, diagramação, reformulação) até ser enviada para as escolas, onde os professores presenciais precisarão de tempo para orientar e preparar os alunos para as aulas futuras. Esse processo possui dois aspectos a serem considerados: o planejamento minucioso de cada aula, que considera o tempo para a exposição do conteúdo,



para desenvolvimento e correção das dinâmicas locais, e para a solução de dúvidas; e que esse preparo tão cuidadoso não permite que o professor ministrante altere o plano de aula, pois há de se considerar o tamanho do impacto que isso causaria devido a quantidade de professores presenciais e alunos envolvidos no processo.

A ausência dessa nas falas dos entrevistados sobre a impossibilidade de alteração nos revela que isso não é compreendido por eles como um fator de redução da autonomia docente, em contraponto ao que Luz e Ferreira Neto (2016) relatam. Há de se considerar, nesse quesito, que o acompanhamento dos alunos é realizado pelos professores presenciais, ficando as dificuldades e imprevistos sob a responsabilidade de quem elaborou o planejamento e executou a aula.

Compreendemos que a quantidade de alunos, escolas e municípios atendidos pelo programa inviabiliza o acompanhamento dos processos de aprendizagem por um único professor e, portanto, a atuação dos professores na escola polo é indispensável para que esses ocorram. Entretanto, a impossibilidade dos ministrantes de assistir os alunos e o compartilhamento de atividades docentes com outros profissionais restringe a autonomia do professor.

As categorias criadas a partir das respostas dos professores demonstram que eles se sentem autônomos, de forma ampla ou condicionalmente, o que veio ao encontro com os resultados de pesquisas que estudamos sobre a autonomia docente na EaD. Contudo, a autonomia nessa modalidade é questionada pelos estudiosos do tema, devido à participação de equipes multidisciplinares e de demais professores nas atividades docentes.

Ponderamos, portanto, que a autonomia profissional no ensino com mediação tecnológica é um aspecto de formação que necessita ser revisitado em seus fundamentos teóricos e, repensado e discutido pelos docentes da modalidade para que haja um entendimento aprofundado sobre ser autônomo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa EMMTEC possui relevância social, pois visa atender o alunado residente em regiões de difícil acesso ou com déficit de professores licenciados. Contudo, a raridade de investigações sobre o Ensino Médio mediado por tecnologias nos preocupou, visto que programas similares estão em funcionamento há uma década, e que as peculiaridades da oferta massiva de EaD demandam atenção para a formação continuada de professores em todos os seus aspectos: metodológicos, tecnológicos e de autonomia.

A autonomia profissional dos professores ministrantes do EMMTEC para conduzirem os processos de ensino, conforme os seus valores sociais, profissionais e éticos, fica atrelada também aos demais profissionais da equipe multidisciplinar que compõe o programa, e dividida com os professores presenciais que acompanham os processos de aprendizagem dos alunos, mas a percepção dos entrevistados sobre a autonomia profissional é diferente, variando entre ampla e autonomia condicionada, sem mencionar as características de fragmentação do trabalho docente, impossibilidade de alterar planejamento e a possibilidade de controle por meio dos sistemas de informação.

Ao concluir este trabalho, percebemos que ainda há muito o que investigar e discutir sobre a formação de professores e o programa EMMTEC. Novos questionamentos surgiram, principalmente relacionados aos outros docentes envolvidos nos processos de ensino, os professores presenciais. Citamos algumas questões que podem gerar novas investigações: (I) como é a formação continuada dos professores presenciais? (II) qual a autonomia dos professores presenciais nos processos de ensino do EMMTEC? E, (III) qual a percepção dos professores presenciais a respeito dos processos de ensino e aprendizagem do EMMTEC.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 90 de 15 de setembro de 2015.**

Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc90.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc90.htm).

Acesso em: 19 jun. 2021.

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

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Editora Porto, 1994.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FIDALGO, Fernando S. R.; FIDALGO, Nara L. Rocha. Trabalho docente, tecnologias e educação a distância: novos desafios? **Revista Extra-classe**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 12-38, janeiro/2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Maria Antonieta Mendes da; FERREIRA NETO, João Leite. Trabalho e subjetivação de professores de EAD. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.10, n.2, p. 265-274, 2016.

MILL, Daniel Ribeiro. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel Ribeiro; RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes (Orgs.). **105 Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques.** São Carlos: EdUSFCar, 2010, p. 23-40.

RONDÔNIA. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA. **Projeto de Ensino Médio com Mediação Tecnológica.** 2016.

## CAPÍTULO 6

# A INCLUSÃO DIGITAL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMAZÔNIA PARAENSE

Quézia Fragoso Xabregas<sup>1</sup>

Tânia Suely Azevedo Brasileiro<sup>2</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

O mundo tem vivenciado uma revolução tecnológica e a sociedade está cada vez mais exigente quanto ao conhecimento e uso de tecnologias digitais. Com as políticas educacionais de inclusão digital, novas tecnologias chegaram

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA), Polo Santarém (UFOPA). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA). Pedagoga. Docente da Educação Superior no Instituto Esperança (IESPES) e Professora da Educação básica no município de Santarém/Pará (SEMED). Membro do grupo de Estudos e Pesquisa PRAXIS UFOPA. E-mail: fxquezia@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA, 2017), docente permanente do Doutorado Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND), Mestrado em Educação (PPGE) e do Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA), Polo Santarém, também coordenadora do referido doutorado em Rede. Pós-doutora em Psicologia (IP/USP, 2009), Doutora em Educação (URV/ES-FE/USP, 2002), Mestre em Pedagogia do Movimento Humano (UGF, 1992) e em Tecnologias Educacionais (URV-ES, 2001). Professora de Educação Física, Recreação e Jogos, Psicóloga e Pedagoga. Líder do grupo de Estudos e Pesquisa PRAXIS UFOPA. Orientadora da dissertação defendida e do doutorado em andamento. E-mail: brasileirovania@gmail.com

ao espaço escolar e desafiam professoras (es) a refletirem e utilizarem as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) a fim de acompanharem esses avanços. Frente a essa realidade, faz-se necessário proporcionar a inclusão digital de professoras (es) da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, pois estas (es) precisam ter esse direito garantido, e os conhecimentos necessários para o uso das tecnologias digitais em sua prática docente. Diante do exposto, buscamos evidenciar um recorte da dissertação “Novas tecnologias! Novas crianças! Novas professoras! O desafio do PROUCA para a inclusão digital da educação infantil na Amazônia brasileira”<sup>3</sup> com o objetivo de analisar como ocorreu a inclusão digital das professoras de crianças de cinco anos de idade, com o uso do *laptop* UCA, por meio do *software* livre *Tux Paint* em uma escola pública no interior da Amazônia. Autores e legislações da temática deram o suporte teórico e legal.

Nossa pesquisa empírica assumiu a abordagem qualitativa e foi do tipo pesquisa ação, modalidade colaborativa. Essa, permite colaboração entre os sujeitos envolvidos, que conseguem resolver seus problemas promovendo reflexão e ação, possibilitando participarem desse estudo 3 (três) professoras das 73 crianças com idade de cinco anos, do pré-escolar II de uma Escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental na cidade de Santarém, oeste do Estado do Pará. Ressaltamos que na pesquisa essas professoras foram identificadas com o nome das flores Rosa, Margarida e Papoula, em homenagem ao bairro Uruará – pois a palavra *uruará* é de origem Tupi Guarani e significa “Ramalhete de Flores” - lugar onde está localizada a escola que foi o *lôcus* do estudo.

A partir desse contexto, descrevemos em três momentos o desdobramento da inclusão digital das professoras participantes. No primeiro momento, o objetivo foi verificar como acontecia o ensino das crianças em sala de aula, na etapa inicial do levantamento de informações da realidade estudada. No segundo, proporcionar formação colaborativa referente ao programa federal

---

<sup>3</sup> Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA).

Um Computador por aluno (PROUCA). E no terceiro, evidenciar as vozes das professoras Rosa, Margarida e Papoula, em relação ao ensino das crianças, antes e após o uso do *laptop* Uca, com o *software* livre *Tux Paint*.

## **2. A INSERÇÃO DE UM RECURSO TECNOLÓGICO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS PEQUENAS**

No primeiro momento verificamos as práticas didático-pedagógicas das professoras das 73 crianças matriculadas pré-escolar II da escola estudada, cujo o objetivo foi verificar como acontecia o ensino dessas crianças. Diante disso, fizemos a observação e a sondagem em relação a alguns aspectos do dia a dia dessas professoras em sua atuação docente, quais sejam: a estrutura dos planos de aula, das atividades e ações que eram desenvolvidas nos espaços de aula, e também se utilizavam, ou se havia planejamento para o uso de novas tecnologias digitais para essa faixa etária. É importante ressaltar que nossa intenção não foi criticar, censurar ou depreciar as práticas realizadas pelas professoras, mas perceber como essas práticas se organizavam e se desenvolviam, com o intuito em colaborar na execução dos momentos seguintes, conforme orientam as diretrizes da pesquisa ação na modalidade colaborativa, assumindo a pesquisadora como aprendiz, mas também condutora do processo investigativo.

Ao verificarmos os planos de aula, constatamos que as professoras utilizavam a mídia impressa como recurso principal de ensino às crianças durante as atividades de aulas. Vimos atividades reprografadas, coladas nos cadernos, as quais eram cópias com exercícios envolvendo vogais, numerais, indicativos para que as crianças ligassem, cobrissem, pintassem, fizessem ao lado da figura, além do próprio nome da criança que deveria ser escrito por mais de uma vez no seu caderno. Sabemos que o ensinar foi construído historicamente dessa forma, baseado somente em repetições. O ensino não tinha nenhum significado, e a aprendizagem era solitária, onde cada um, em sua carteira, era mero receptor. A intenção, muitas vezes, era somente cumprir orientações dadas pelos sistemas educacionais.

Com isso, percebemos as fragilidades do ensino na primeira infância. São “*velhas experiências*” ocorridas ao longo de décadas que permanecem vivas nessa etapa de ensino. São muitos os fatores que contribuem para sua permanência, dentre eles, a falta de recursos didáticos e formação adequada para trabalhar com essa faixa etária. Também verificamos a ausência de base teórica nas atividades, e de uma proposta pedagógica curricular que deveria ser fundamentada em saberes que contemplem o desenvolvimento integral da criança.

Vimos ainda a não existência de práticas com a utilização de tecnologias digitais. Porém, acreditamos que a (o) professora (o) é condutor (a) e/ou medidor (a) nesse processo, pois, segundo Oliveira (2012, p. 58), “[...]é o professor quem planeja as melhores atividades, aproveita as diversas situações do cotidiano e potencializa as interações. Tudo para apresentar às crianças o mundo em sua complexidade”. Isso é necessário pois a evolução tecnológica tem permitido transformações quanto ao modo de adquirir conhecimentos, antes, apenas pela oralidade e escrita, atualmente, também pelo digital, que cada vez mais altera o modo de pensar e agir do ser humano.

Assim, as tradicionais maneiras de ensinar têm sido debatidas, pois, acreditamos em uma “nova escola” capaz de entender a dimensão e importância de novas aprendizagens e conhecimentos, e que possa tornar o ensino das crianças de hoje mais motivador, dinâmico e inovador, para essa geração tecnológica.

Em consonância com os fatos descritos, os estudiosos Veen e Wracking (2011, p. 5) esclarecem que, “[...]a geração que nasceu do final da década de 1980 em diante, têm muitos apelidos, tais como “geração da rede”, “geração digital”, “geração instantânea” e “geração ciber”. Todas essas denominações têm suas características próprias, parecidas. São aqueles que nascem e crescem na era digital. Os autores denominam de “Geração de *Homo Zappiens*”. Aparentemente, uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia. Criou o hábito de zapear, de apertar o botão, de passar de um canal para o outro, com o uso do controle remoto da televisão, do *mause* do computador e celular. O uso dessas tecnologias teve influência

no comportamento do *homo zappiens*. Veen e Wrakking (2011, p. 6) destacam comportamentos que precisamos levar em consideração:

- As crianças de hoje passam horas de seu dia assistindo à televisão, jogando no computador e conversando nas salas de bate-papo;
- Processam quantidades enormes de informação, por meio de uma grande variedade de tecnologias e meios
- Elas (crianças) se comunicam com amigos e outras pessoas de forma muito mais intensa do que gerações anteriores;
- Aprende muito cedo que há variadas fontes de informação e aprende a tecer conceitos nas redes de amigos;
- A escola parece não ter grande influência em suas atitudes e valores;
- A velha regra de fazer uma coisa de cada vez para fazer a coisa certa não se aplica a essa geração;
- Fazer a tarefa escolar é uma questão de última hora. *Homo zappiens* começa a trabalhar no último momento possível;
- A escola é apenas uma parte de sua vida. Parece mais um espaço social, um lugar de encontro de amigos.

Temos visto que as tecnologias têm tomado um lugar significativo, na vida das crianças, e alteram suas atitudes e comportamentos. Por isso, ratificamos o que foi dito anteriormente, a maioria das escolas não têm acompanhado essa evolução. Aliás, muitas estão com seus laboratórios sucateados, sem pessoal qualificado, sem propostas pedagógicas definidas, de como utilizar as novas tecnologias no ensino dos alunos. Outra dificuldade é a resistência de alguns professores na utilização desses recursos. Assim, Libâneo (2003) faz referência a nova (o) professora (o), capaz de adequar sua didática às novas exigências da presente sociedade. Esta exige formação crítica e formação ética para o exercício da cidadania, capaz de preparar os alunos para a cultura das ciências, por meio das mais diversas mediações. E como partícipes dessa cultura, fazê-los entender o uso e o significado das tecnologias na educação.



O mesmo autor, em relação às novas atitudes docentes, evidencia os verbos assumir, modificar, conhecer, persistir, reconhecer, atender, investir, integrar e desenvolver, indispensáveis para o fazer pedagógico dos(das) professores(as). Essas orientações, quando articuladas, favorecem a construção e o fortalecimento da prática do (a) professor (a). Precisa assumir que é chegado um novo tempo quanto ao modo de ensinar. Por isso, tem que modificar sua prática com os alunos e consigo mesmo. Para tanto, é necessário conhecer a realidade onde estão inseridos, suas fragilidades e possibilidades, e pautar as práticas pedagógicas em inovações, diferentes aprendizagens, descobertas e criatividade, e com isso, colaborar no desenvolvimento integral da criança.

No segundo momento, após conhecermos as práticas didático-pedagógicas das professoras, sugerimos a elas a realização de encontros colaborativos com o objetivo em proporcionar formação específica referente ao uso do *laptop* Uca do Programa PROUCA. Identificada como fase colaborativa, momento em que realizamos a sensibilização das professoras para participarem do nosso estudo; houve a criação do Grupo de Formação Reflexiva (GFR); ocorreu a imersão das professoras da Educação Infantil no PROUCA; e orientação sobre o *software* livre *Tux Paint* e familiarização e uso dele no *laptop* Uca.

A sensibilização para a participação na pesquisa ocorreu na escola e, após os agradecimentos e as boas-vindas, esclarecemos o nosso objetivo. A pesquisadora principal, na intenção de explicar o interesse pela temática, compartilhou sua experiência na Educação Infantil no município de Santarém-PA. Expôs os desafios e os avanços que têm ocorrido na primeira etapa da Educação Básica, e o interesse em colaborar com a escola pesquisada na inserção das crianças de 5 anos na política pública PROUCA.

Em seguida, buscamos apresentar a proposta inicial do planejamento dos encontros colaborativos. Mostramos a finalidade e a importância da criação do Grupo de Formação Reflexiva (GFR) para a reflexão compartilhada sobre os desafios da prática pedagógica com tecnologias digitais. Depois disso, ouvimos

as sugestões das professoras participantes e da professora coordenadora do PROUCA da escola, e foram sendo estabelecidas as ações conjuntas dos momentos da pesquisa, com a definição coletiva das datas para a realização dos futuros encontros. Assim, decidimos que para alcançarmos o objetivo da pesquisa seriam realizados cinco encontros colaborativos, em períodos pré-estabelecidos. Mais uma sugestão das professoras: foi feita uma reunião com os pais e/ou responsáveis das crianças para esclarecermos a pesquisa e traçarmos o perfil das crianças de 5 anos de idade em relação ao acesso às novas tecnologias.

Durante a realização do primeiro encontro, conversamos sobre a importância do uso das novas tecnologias digitais na prática pedagógica e na Educação Infantil, como o direito das crianças à inclusão digital. As professoras mostraram-se motivadas e dispostas a participarem dos momentos da pesquisa. Entenderam a necessidade e as possibilidades do uso dos *laptops* UCA no pré-escolar II. Interessante que as participantes do estudo evidenciaram a preocupação da ida das crianças para o primeiro ano do ensino fundamental, sem o acesso a esse recurso pedagógico.

Esclarecemos sobre a necessidade da criação do GFR, os princípios da pesquisa colaborativa, sua finalidade e a função de cada participante. Enfatizamos a temática do nosso estudo: os desafios e possibilidades do PROUCA na prática pedagógica com crianças de 5 anos de idade nas perspectivas humana, de infraestrutura e pedagógica. Perspectivas estas que foram aprofundadas nos encontros, os quais as ouvimos por meio da entrevista semiestruturada. Dessa forma, aconteceu a criação do GFR. Finalizamos esse encontro mais uma vez enfatizando os benefícios desse grupo de formação reflexiva, e as vantagens que o PROUCA tem trazido para os alunos do ensino fundamental e suas famílias, e os avanços que traria para o público alvo da Educação Infantil.

Para iniciarmos a imersão da Educação Infantil no PROUCA reunimos os participantes do GFR: as três professoras das crianças, a pesquisadora principal, a professora orientadora da pesquisa, a professora-coordenadora do

PROUCA, a gestora da escola e o bolsista do grupo de pesquisa da OFICIBER/UFOPA. A reunião ocorreu no Laboratório de Informática da escola (LABIN), onde, de início, ouvimos a exposição da coordenadora do PROUCA, que explicou sobre o processo de adesão ao Programa. Relatou que no ano de 2007 a escola foi escolhida pela Secretaria municipal de Santarém (SEMED) para ser a única contemplada neste município com o projeto de inclusão digital do governo federal PROUCA – Um computador por aluno (BRASIL, 2007). Segundo ela, a adesão ao programa proporcionou, principalmente, apropriação tecnológica aos professores do ensino fundamental.

Foi enfatizado pela coordenadora do programa que dentre as três professoras participantes da nossa pesquisa apenas uma participou dessa capacitação, porque na época lecionava no 4º ano do ensino fundamental. Outra participou como ouvinte, pois atuava na Educação Infantil, e a terceira professora não participou, uma vez que não fazia parte de quadro de professores (as) da escola naquele ano. Houve ainda informações sobre as modificações que aconteceram em relação a infraestrutura da escola, como a instalação da antena e o servidor de internet, a colocação de um transformador de energia especificamente para a escola. Com a chegada na EMEF irmã Leodgard Gausepohl dos 500 *laptops*, em 2010, houve a construção de uma sala específica para guardar essas máquinas e carregar suas baterias.

Além dessas informações, durante esse encontro a coordenadora fez a apresentação do *laptop* Uca para que as professoras do pré-escolar II tivessem acesso ao recurso tecnológico, e conhecessem suas possibilidades no ensino das crianças. Ela nos informou que houve a substituição do sistema *Metasys CassmatePC* pelo UBUTUCA, e fez um breve comentário sobre o *software* livre *Tux Paint*, que foi aprofundado no encontro colaborativo seguinte. Já na segunda parte deste encontro colaborativo, intermediamos a discussão no GFR referente à Educação Infantil. Enfatizamos o direito constitucional das crianças de zero a cinco anos de idade a ter acesso a primeira etapa da Educação Básica.

Apresentamos o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (1998), que está dividido em três volumes: introdução, formação pessoal e social e conhecimento de mundo. Ressaltamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) como sendo um importante documento para orientar o atendimento em creches e pré-escolas, pois são adotados conceitos referentes a definições de Educação Infantil, criança, currículo e proposta pedagógica.

Destacamos ainda quatro importantes razões para a inserção dos *laptops* nas turmas das crianças de 5 anos de idade. A primeira, é uma maneira de também proporcionar a inclusão digital nesta faixa etária. Como segunda, utilizar a tecnologia digital como mais um recurso de aprendizagem na infância, conforme orientam as Diretrizes dessa etapa de ensino, no tocante as práticas pedagógicas da Educação Infantil. As DCNEIs (2010) estabelecem que o currículo deve ter como eixo interações, brincadeiras e práticas que garantam experiências as quais “[...]possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (BRASIL, 2010, p.27). E a terceira razão seria que, por ser portátil, o *laptop* Uca pode ser utilizado em outros espaços da escola, além da sala de aula. A outra razão e, portanto, a quarta, é que o *software* proposto por essa pesquisa colaborativa é um *software* livre, criado para crianças a partir de três anos de idade e que já estava instalado nos *laptops* Uca da escola.

O assunto seguinte explicitado por nós foi sobre as diferentes linguagens da criança da Educação Infantil, que são maneiras de expressão do ser humano. Citamos a obra “As cem linguagens da criança” de Edwards, Gandini e Forman (1999), que retrata a história de Loris Malaguzzi, criador de uma nova escola para crianças de até seis anos de idade. Sua proposta é pautada em uma abordagem na qual as crianças são incentivadas a explorar seu ambiente, e de se expressar por meio de “todas as suas linguagens”, portanto, por meio de movimentos, palavras, pinturas, teatro de sombras, colagens, desenhos, música, montagens, dramatizações e escultura.

A partir disso, evidenciamos mais uma possibilidade de expressão das crianças pequenas - a linguagem gráfica digital. Refletimos que da mesma maneira que as crianças criam seus desenhos no papel, elas têm a mesma possibilidade de criá-los por meio do *laptop Uca*, utilizando o *software* livre *Tux Paint*<sup>4</sup> (um *software* de desenho voltado a crianças alfabetizadas ou não), o qual possui ferramentas significativas que proporcionam várias maneiras para que a criança se expresse digitalmente.

Como mais uma etapa que corroborou para a inclusão digital das professoras da Educação Infantil, iniciamos a formação teórica e prática do *software* livre *Tux Paint*. Agradecemos a presença e participação dos componentes do GFR, e acordamos realizar as ações em dois períodos: primeiro com a exposição e os esclarecimentos sobre o *software* livre proposto pela pesquisa e, em seguida, a oficina com as professoras na parte prática do *software* no *laptop Uca*. Durante a oficina, houve a construção dos planos de aula com os desenhos livres, que seriam produzidos pelas crianças de 5 anos de idade, com os recursos do *Tux Paint* no *laptop Uca*.

O bolsista<sup>5</sup> do Grupo de Pesquisa Oficinas em Cibercultura (OFICIBER) fez, detalhadamente, a exposição sobre a ideia de *software* livre e, especificamente, acerca do *Tux Paint*. Para dar continuidade à programação do encontro, a coordenadora do PROUCA, a pesquisadora principal e as professoras envolvidas nesta pesquisa passaram à parte prática, ou seja, à oficina com o *software Tux Paint*. Manuseamos o *laptop Uca*, vimos as possibilidades de construção dos desenhos digitais, e estudamos as orientações que seriam dadas às crianças e como deveria ser o momento de sua inclusão digital na escola, em diferentes espaços, fazendo seus desenhos no *laptop UCA*.

<sup>4</sup> O programa (Tux Paint) possui uma interface mais prática e fácil de utilizar, com efeitos sonoros, um mascote (Pinguim) para auxiliar o desempenho, criando, assim, um vínculo entre o programa e a criança, aumentando seu nível de criatividade, habilidade e interesse.

“O Tux Paint está disponível em mais de 80 línguas, inclusive línguas minoritárias e de escrita da direita para a esquerda. Esse número tão grande de línguas é o resultado de contribuições feitas por usuários de todo o mundo” (O sistema operacional GNU, Tux Paint. Disponível em: <<http://www.gnu.org/education/edu-software-tuxpaint.pt-br.html>> Acessado em 16 de julho de 2015.)

<sup>5</sup> Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), sob a orientação também da professora orientadora da pesquisa.

Libâneo (2003) afirma que precisamos reconhecer o impacto das novas tecnologias na sala de aula. Caso contrário, a escola continuará sendo o que o autor chama de monótona, monofônica e monocromática, ou seja, repetitiva, sem ritmo e sem cor, e esta não pode ser a realidade das instituições que atendem crianças pequenas.

### **3. CADERNO, LÁPIS E L<sup>A</sup>P<sup>T</sup>OP: VELHAS EXPERIÊNCIAS, NOVAS VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Revelamos nesse terceiro momento as vozes das professoras e as *novas vivências* nas suas práticas com as crianças de cinco anos de idade, do pré-escolar II, com o uso do *laptop* Uca e o *software* adequado a essa faixa etária. Perguntamos inicialmente sobre que ações pedagógicas são propostas pela escola para a inclusão digital das crianças de cinco anos de idade. E obtivemos as seguintes respostas:

*Rosa:* Que eu veja, só quando as crianças vão para o laboratório de informática.

*Papoula:* Uma vez por semana no laboratório.

*Margarida:* A gente trabalha muito a questão dos livros, da contação de histórias com eles, né? manusear o livro, pegar, contar história. O trabalho no laboratório de informática para eles só tem uma vez na semana e ainda não é para mexer na máquina só pra assistir o vídeo, e aí a gente trabalha (ah!, eles não mexem na máquina) não, não mexem na máquina, até quinta-feira a gente trabalha com livro, revista, fichas de leitura, contação de histórias, material concreto, o caderno, o livro né?, com certeza aquela aula expositiva em que a gente dialoga com eles e depois a gente vai para lousa, com “exercíciozinho” e atividade também já na folha. Uma atividade “xerocada” com eles, essa é a metodologia. Mas no laboratório só na sexta. (ENTREVISTAS, 2015).

As respostas das três professoras evidenciam a maneira que a escola possibilitava às crianças de Educação Infantil a inclusão digital, por meio da ida ao LABIN, uma vez na semana, para participar de atividades que seriam executadas no computador do laboratório, como assistirem aos vídeos. Libâneo (2003, p.26), quando retrata sobre a nova escola, afirma que na sociedade tecnológica, “[...]nessa escola, os alunos aprendem a buscar informação (nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador, etc), e os elementos cognitivos para darem a ela um significado pessoal”. O que vimos então, é que a professora Margarida utiliza diferentes tecnologias, apesar de não serem digitais. Ratificando o autor, as crianças aprendem por meio dessas também, porém precisam vivenciar as tecnológicas atuais.

Dando continuidade, perguntamos as professoras entrevistadas se encontraram dificuldades com o uso do *laptop* Uca. Obtivemos as respostas a seguir:

*Rosa:* No primeiro momento eu fiquei assim um pouco curiosa, para saber e falar como profissional sobre o “computadorzinho”. Porque muitas vezes eu sinto assim, dificuldade em trabalhar com tecnologia, então eu ficava preocupada de como passar para eles. Mas quando você falou que você veio para ajudar eles trabalharem, e eles são curiosos como você viu, né? Crianças bem ativas, porque no computador eles fizeram divinamente bem, e corresponderam. Muitas vezes a gente fica até admirado, porque eles trabalham até melhor do que eu como professora, isso eu posso falar. Então depois que foi passando os dias, e você foi convivendo com a gente, passou aquela semana toda, foi muito bom mesmo.

*Papoula:* Bom, no começo eu fiquei nervosa, eu pensava que não ia dar certo, mas pela recepção das crianças eu vi que era um projeto que ia dar certo e eles se sentiam à vontade com o *laptop*. Até me surpreendi quando

eles começaram a manusear né? Perguntam todo dia pra mim: vai ter hoje laptop? vai ter ou não? O meu nervosismo passou depois.

*Margarida:* Então, a princípio eu achei muito estranho. Fiquei temerosa. Informática na educação infantil? Computador para os alunos? Fiquei temerosa, né? Será que esses meninos vão conseguir? Vão dar conta? Mas aí à medida que o tempo foi passando, que os encontros foram acontecendo, eu percebia o interesse deles e a capacidade que eles tiveram de lidar com a máquina, então eu me surpreendi muito depois disso. (ENTREVISTAS, 2015).

Destacamos nas falas algumas questões bem pertinentes. As professoras estavam nervosas, temerosas e apreensivas com a nova situação vivida na prática pedagógica na Educação Infantil. A professora Rosa declarou sua dificuldade com a tecnologia. Diante disso, Libâneo (2003, p.68) declara que “há razões culturais e sociais para essa resistência, como certo temor pela máquina e equipamentos eletrônicos, medo da despersonalização e de ser substituído pelo computador”. Esse sentimento de medo faz com que professores criem uma certa rejeição pelo uso de determinadas tecnologias. Alguns por razões culturais e sociais não tiveram acesso a elas, e isso torna a aproximação mais temerosa e apreensiva, como se sentiram as professoras.

Outro destaque importante é que as três professoras evidenciaram o domínio das crianças com os *laptops* Uca. A professora Rosa disse que as crianças “trabalham” no computador melhor do que ela. A professora Papoula declarou que se surpreendeu quando eles começaram a manusear. E, a professora Margarida destacou na sua fala o interesse e a capacidade das crianças em lidar com a máquina e, por isso, se surpreendeu muito. Sobre essa realidade, Palfrey e Gasser (2011, p.16) asseveram que “[...]os nativos digitais conseguem aprender num minuto como usar o novo *software* [...] no máximo da criatividade, estão criando mundo paralelos [...], os nativos digitais podem reelaborar a mídia usando programas de computador”.



Mesmo as crianças que não têm acesso às novas tecnologias digitais, nos surpreende quando têm a oportunidade do acesso a ela. Isto porque, como nativos digitais, já nascem em uma sociedade totalmente midiaticizada. Desta maneira, entra em divergência o medo das professoras do computador, e o domínio que as crianças têm da máquina. Daí nasce o que expressam Dornelles e Bujes (2012, p. 45), quando dizem que “[...]as crianças de nossas escolas se constituem diariamente como seres estranhos [...], nossos saberes parecem não ser “velozes” o suficiente para alcançá-las”. Existem professores que se sentem assim, despreparados, e outros realmente não estão preparados para essa nova realidade. São essas situações que estão presentes, principalmente, no espaço da Educação Infantil, quando a escola decide inserir recursos tecnológicos no ambiente escolar.

Perguntamos às professoras o que pensam sobre ensinar as crianças de 5 anos de idade com as novas tecnologias digitais, ou de informação e comunicação. Elas afirmaram:

*Rosa:* Eu só ensinava com o caderno, lápis, tinta, papel, e sucata mesmo, muitas vezes só eram esses. Também a bola, brinquedos que a gente adquire assim e vai[...] Mas gostei muito de usar essa tecnologia para ensinar as crianças. Achei muito importante eles fazerem os desenhos no *laptop*. Achava que não iam conseguir.

*Papoula:* Pra mim serviu como aprendizado. A maneira de trabalhar diferente com as crianças, eu acho que é importante continuar sim usando as tecnologias. Com a pesquisa de vocês, eu achei que surtiu efeito e que vai ser muito importante pra educação infantil continuar com esse projeto, que ele vai dar certo. Ah! e que não fique esquecido, que ele vá pra frente e o governo dê valor, que as nossas crianças na atualidade elas são mais ativas, elas são mais espertas, têm um aprendizado mais rápido, elas evoluem mais rápido. E, por isso, as tecnologias são importantes, sim, no ensino delas.

*Margarida*: Eu tive oportunidade de conversar com algumas colegas, inclusive citei teu nome. Disse: não, hoje eu vou pra escola porque tem uma colega que está fazendo trabalho de mestrado, e está na minha turma e na turma de outras colegas. Eu disse: gente eu acho que ela está de parabéns. Isso é que precisava na educação infantil, esse trabalho, implantar esse projeto. Eu agradeço muito, te parableno muito, por ter escolhido esse tema. Você foi muito feliz em escolher esse tema das tecnologias e trazer aqui pra nós, não só aqui na escola, mas no município, você sabe que é uma referência, daí as escolas vão, com certeza, as outras escolas vão também abraçar. Eu acredito nesse projeto quando for apresentado e tiver a disposição da educação em Santarém, de repente eles (o governo) vão ver o projeto. Vai chegar até eles, então eu repito, que você foi muito feliz na escolha desse tema, porque é muito importante ensinar as crianças usando as diferentes tecnologias. Agora eu sei disso. (ENTREVISTAS, 2015).

Verificamos que, apesar dos temores, após a experiência com os *laptops* Uca, as professoras comprovaram a importância em ter acesso à recursos digitais no trabalho pedagógico com as crianças. A professora Rosa afirma que “só ensinava com o caderno, o lápis, tinta e papel, e sucata”. Depois cita a utilização de brinquedos, mas admite que imaginava que as crianças não fossem conseguir desenhar no *laptop*. A professora Papoula declarou que para ela foi um aprendizado, e que as tecnologias são importantes no ensino das crianças atualmente. Destacamos na fala da professora Margarida que, no início, ficou surpresa com “Informática na educação infantil”, mas após vivencia-la, pôde entender, e participar do projeto, contudo, evidenciou a preocupação e a necessidade de que esta proposta de inclusão digital implantada por esta pesquisa ação colaborativa chegue até as instâncias maiores, nesse caso, o governo. Na ocasião, afirmou que agora sabe da importância em ensinar as crianças utilizando diferentes tecnologias. Sobre isso, Dornelles e Bujes (2012,

p. 96) já defendiam que “[...]os professores do século XXI são imigrantes digitais e estão se apropriando dos recursos ao longo de sua vida”. Assim, vivências como essas construídas com as professoras de crianças pequenas em uma escola pública no interior da Amazônia paraense foram fundamentais para sua aproximação mais intensa com esses recursos tecnológicos educacionais.

Destacamos na fala da professora Rosa a ênfase dada aos desenhos criados pelas crianças no *laptop* Uca. Em relação a essa possibilidade, evidenciou-se a importância das “múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil” (BRASIL, 2010, p.31). Nesse sentido, as crianças tiveram a chance de se expressar por meio da linguagem gráfica mediadas pelos *laptops*. Fleischmann (2004, p.15) anuncia que “trabalhando com desenho, fica estabelecida a relação com a imagem no computador”. Relação essa que faz com que a criança desenvolva a linguagem gráfica não só no papel, mas também na máquina e, assim, promove a oportunidade de novas aprendizagens, tornando-se uma forma de incluir digitalmente as crianças, e suas professoras ao participarem diretamente desse processo.

Averiguamos com as participantes como foi a experiência de utilizar o *laptop* Uca em diferentes espaços da escola com essas crianças. A seguir, seus depoimentos:

*Rosa:* Para mim foi uma surpresa. Cada dia era uma novidade usar o *laptop* em diferentes lugares dentro da nossa própria escola. Achei muito interessante. No refeitório, na grama, no tapete, eles gostaram muito mesmo. Eles me disseram.

*Papoula:* É foi muito bom, até porque muitas vezes deixa a criança só na sala, só na sala e para eles se tornou mais produtivo. Eles se interessam mais, ficam ansiosos esperando a hora de pegar a máquina para trabalharem, eu notei assim que meus alunos ficaram mais à vontade, gostaram da experiência, é importante que continue, na educação infantil, até porque a gente

não deve excluir as crianças de nada, porque hoje em dia, antigamente não, mas hoje em dia as crianças têm acesso às máquinas mais cedo, sabem manusear com mais facilidade as máquinas. E foi ótimo usar em espaços diferentes.

*Margarida:* Não, quase a gente não sai da sala. Quando a gente sai da sala a gente vai mais para fazer uma atividade recreativa. Eu tenho costume de fazer muito uma atividade de relaxamento físico com eles, relaxar o corpo, e aí a gente vai sempre para a quadra, mas passam poucos minutos, 20 minutos, 15, mas essa atividade de sair com as cadeiras, eles com os cadernos, com a mesa pra eles fora, quase a gente não faz, muito difícil. E eu nunca imaginei que fosse possível usar o *laptop* do Uca em tantos espaços como nós usamos. Eu aprendi muito. Eu observei assim que eles estavam perplexos. Muitas atividades, como os desenhos, muito diferente, ao ar livre, com brinquedos, com a máquina, com *laptopzinho*, e como a máquina é uma ferramenta nova pra eles, a comunicação entre eles foi muito boa. (ENTREVISTAS, 2015).

Como exposto nas falas, vimos que as professoras e as crianças ficaram surpresas com a utilização do *laptop* Uca em diferentes espaços da escola estudada. Isso possibilitou o uso de recursos tecnológicos digitais na prática pedagógica em outros ambientes. Oliveira (2012) destaca essa importância para o trabalho pedagógico e assevera:

Para que as diferentes propostas pedagógicas e atividades selecionadas por seu potencial de mediação de aprendizagem e desenvolvimento sejam realizadas, é preciso pensar na organização de ambientes que apoiem as ricas experiências de convivência e aprendizagem das crianças. [...]Se o projeto considera a criança alguém curioso e ativo, seus professores produzirão um ambiente em que os tempos, espaços, materiais

e interações impliquem diferentes experiências de aprendizagem e garantam tanto continuidade àquilo que a criança já sabe e aprecia quanto a criação de novos conhecimentos e interesses. (OLIVEIRA, 2012, p. 74-75)

A autora afirma que precisamos pensar em ambientes que apoiem novas vivências, com propostas inovadoras para a mediação da aprendizagem. Ficar apenas em salas pequenas causa cansaço, desinteresse, agitação e até acomodação às crianças. É necessário tirá-las de espaços apertados, quentes e sem o mínimo de conforto, para que possam se desenvolver integralmente. Assim, em uma tarde de sol, aproveitamos o vento agradável ao ar livre, pegamos as mesinhas e as cadeirinhas da sala de aula e colocamos embaixo da sombra da grande árvore que havia na escola. As crianças receberam os *laptops UCA*, e logo iniciaram os riscos, rabiscos e desenhos, demonstrando sua familiaridade com a máquina.

Durante a semana, também vivenciamos essa experiência em outros ambientes da escola: no refeitório, que é um espaço amplo e arejado, com grandes mesas; no laboratório de Informática (LABIN), onde nem a bancada nem os computadores eram adequados ao tamanho das crianças; na sala de aula onde as crianças manusearam o “computadorzinho”; e no tapete colorido de aproximadamente 80 m<sup>2</sup> de tecido, que foi posto sobre a área gramada que havia na escola, aonde foram espalhados os *laptops*, almofadas e brinquedos, como carrinhos, bonecas, brinquedos de encaixe, chapéus e ursinhos de pelúcias. Cenas de uma vivência que nunca sairão de nossas memórias, que teve a participação coletiva das professoras e das crianças.

Ao analisar esses resultados, percebemos que o objetivo do nosso estudo colaborativo foi alcançado, nos mostrando que há a possibilidade de novas vivências na Educação Infantil, quando se viabiliza a participação, pois, mesmo havendo diversos e diferentes desafios, as professoras de uma escola municipal na Amazônia paraense, foram incluídas digitalmente quando tiveram a oportunidade de refletir, aprender e utilizar um *laptop – recurso digital*

- nas suas práticas pedagógicas com as crianças pequenas, neste caso o *laptop* UCA com crianças de 5 anos de idade matriculadas no pré-escolar II de uma escola pública de bairro periférico.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi revelado, constatamos inúmeras adversidades para a inclusão digital na Educação Infantil. A metodologia utilizada permitiu o levantamento da realidade existente, e a intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas nessa etapa de ensino. Verificamos que ao ser feita a adesão do programa PROUCA do governo federal, em uma única escola pública da rede municipal de ensino de Santarém, não contemplou a educação infantil, mas somente o ensino fundamental, devido a quantidade de *laptops* do programa que foram concedidos à essa escola.

Encontramos nas salas das crianças de cinco anos de idade, do pré-escolar II, professoras receptivas e dispostas a inovarem suas práticas pedagógicas, pois afirmaram que antes ensinavam apenas com cópias, cadernos, lápis, tintas, papéis e sucatas. Mas após o conhecimento adquirido ao longo do nosso estudo, entenderam e asseveraram a importância de trabalhar com as crianças usando as tecnologias digitais. Sendo assim, é essencial que a escola estabeleça, no seu projeto político pedagógico diretrizes, ações, normas e metodologias para que todos sejam incluídos digitalmente.

Vimos também a importância e a necessidade de realizar a formação. Por isso, em nossa proposta criamos um ambiente formativo e promovemos as condições necessárias às professoras de participarem da pesquisa ação colaborativa para a aquisição dos conhecimentos, a fim de alcançarmos os objetivos pretendidos. Destacamos a relevância da parceria entre a escola e a universidade. Então, participaram e contribuíram conosco nesta experiência exitosa acadêmicos e bolsistas integrantes dos Grupos de Pesquisa PRÁXIS UFOPA e OFICIBER, ambos cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e certificados pela Universidade.

Porém, acreditamos que a constituição profissional do sujeito começa na sua formação inicial. Assim, defendemos licenciaturas (nesse caso, em Pedagogia), que formem professoras (es) para atuarem com crianças, retratadas pelos autores que deram suporte teórico ao nosso estudo, como “geração da rede”, “geração digital”, “geração instantânea”, “geração ciber”, e *homo zappiens*.

Por outro lado, questões socioeconômicas têm impedido ou retardado o acesso aos recursos tecnológicos. A partir dessa afirmação, a escola torna-se o único caminho para que professoras (es) e crianças em vulnerabilidade social sejam incluídas digitalmente. Todavia, a ida ao laboratório de Informática, uma vez por semana, e com infraestrutura inapropriada para os alunos menores, não configura inclusão digital, mas o cumprimento de uma rotina estabelecida. A escola precisa de uma proposta pedagógica específica sobre como utilizar os recursos tecnológicos na primeira etapa da Educação Básica, pois, a inserção e utilização dessas ferramentas nesse espaço diminuirá os índices de desigualdade social, e irá proporcionar a inclusão digital a todos.

Nessa perspectiva, constatamos que é urgente a elaboração e concretização de políticas públicas educacionais que defendam e viabilizem a democratização e acesso às tecnologias digitais. Políticas públicas de formação inicial e continuada; escolas com infraestrutura adequada e recursos tecnológicos apropriados para contribuir e oportunizar novas práticas pedagógicas a partir da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação Pessoal e Social; volume 3: Conhecimento de Mundo.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. **PROUCA- Projeto Base**. 2007. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/projetoPiloto.jsp>> Acesso em: 15 de julho de 2014, 15h.

DORNELLES, L.V.; BUJES, M.I.E. **Educação e Infância**: na era da informação. Porto Alegre: Mediação, 2012.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLEISCHMANN. Lezi Jacques. **Crianças no Computador**: desenvolvendo a expressão gráfica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. (Cadernos Educação Infantil. n.9).

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 7<sup>a</sup>.ed. São Paulo: Cortez, 2003. – (Coleção Questões da Nossa Época); v. 67.

OLIVEIRA. Zilma R. (org.) **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012. (Educação Infantil – Projetos e Práticas Educativas).

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na Era Digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

XABREGAS, Quézia Fragoso. **Novas Tecnologias! Novas Crianças! Novas Professoras!** O Desafio do PROUCA para a Inclusão Digital da Educação Infantil na Amazônia Brasileira. 2015. 210 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ciências da Educação (ICED), Universidade Federal do Oeste do Pará - Santarém, PA, 2015.

WIM, Veen; WRAKKING, Bem. Educação na Era Digital. **Revista Pátio** – Educação Infantil, Porto Alegre, RS, n.28. p. 4- 7, jul./set. 2011.



## CAPÍTULO 7

# O PROFESSOR E A RESPONSABILIDADE PELO ALUNO: UM OLHAR A PARTIR DA ÉTICA DA ALTERIDADE DE EMMANUEL LÉVINAS

Wesley Cristian Mercês Teixeira<sup>1</sup>

Rosângela de Fátima Cavalcante França<sup>2</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

Há um sentido muito poético quando pensamos na responsabilidade do professor pelo aluno, considerando que este participa da etapa de formação da vida de um indivíduo, imediatamente podemos pensar nas implicações que este ato poderia ter sobre a vida de outro indivíduo.

Desta forma, podemos desde já presumir que o professor possui, perante seu aluno, uma grande responsabilidade. Esta responsabilidade,

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR), Linha de Pesquisa Formação Docente. Licenciado em Filosofia pela Faculdade Católica de Rondônia. Membro do grupo pesquisa PRAXIS UNIR, Porto Velho. E-mail: teixeirawes@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do Departamento de Educação (DECED) e no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), líder do grupo de pesquisa PRAXIS UNIR, Porto Velho - RO, Brasil. E-mail: rosangela.franca@unir.br.

contudo, pode ser percebida de, pelo menos, duas formas: a) a partir do papel institucional exercido pelo professor; b) a partir da relação estabelecida entre professor-aluno.

Ao evidenciarmos estes dois aspectos da responsabilidade, buscamos conhecer a forma como os professores concebem a sua responsabilidade por seus alunos. Para isto, tomamos como base a concepção de responsabilidade a partir da Ética da Alteridade de Emmanuel Lévinas, como sendo nascida da própria relação intersubjetiva, na medida em que eu me posiciono de forma passiva em relação ao Outro, permitindo a sua manifestação em sua fragilidade e necessidades.

Esta responsabilidade é irrefutável e ilimitada, exigindo por parte do eu um “colocar-se a serviço” do Outro, estar à disposição para atender à sua necessidade e evitar, assim, a sua morte – esta que pode ser causada, inclusive, pela indiferença.

Partindo desta concepção, buscamos aqui responder: Como os professores concebem a sua responsabilidade por seus alunos?

No tocante ao aspecto metodológico, optamos por uma pesquisa do tipo descritiva, uma vez que esta coaduna com os objetivos de nossa pesquisa, visto que seu objetivo é a descrição dos elementos do fenômeno observado (SEVERINO, 2014, p. 76).

Nossa abordagem foi qualitativa, pois buscamos apreender dados não passivos de quantificação, mas que se encontram ligados a aspectos subjetivos, afetivos e emocionais. Embasamo-nos em Bogdin e Biklen (1994, p. 16-17), que definem esta pesquisa como aquela que utiliza dados designados como qualitativos, e quando “[...]as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis”.

Esta pesquisa possui relevância porque possibilita compreender a forma como os professores assumem sua responsabilidade por seus alunos, evidenciando a maneira como o aspecto institucional e ético são compreendidos pelos docentes.

Participaram como sujeitos da pesquisa cinco professores que atuam no ensino médio de uma escola estadual de ensino fundamental e médio situada no município de Porto Velho. Para atender ao objetivo da pesquisa, independeram questões relacionadas às disciplinas por eles lecionadas, bem como suas formações profissionais e tempo de docência. O único critério para a escolha dos docentes fora o interesse em participar da pesquisa, sendo feito o convite a todo o corpo docente que atua junto ao Ensino Médio da escola até que se chegou aos aqui apresentados.

De forma a facilitar a compreensão e organização do trabalho aqui apresentado, o artigo segue a seguinte estrutura: a primeira parte do artigo é a Introdução, com a contextualização da problemática do estudo, apresentamos a questão problematizadora, relevância da pesquisa, aspectos metodológicos e sujeitos e lócus da investigação.

Na sequência apresentamos a concepção levinasiana de responsabilidade, destacando a maneira como esta é concebida a partir da relação ética nos moldes do pensamento de Emmanuel Lévinas. Posteriormente apresentamos a discussão acerca da dualidade da responsabilidade do professor por seus alunos, a partir de seus aspectos institucional-profissional e ético-humano.

Conseqüentemente, apresentamos os dados das pesquisas e analisamos as falas dos sujeitos, fundamentando teoricamente as nossas inferências. Por fim, nas Considerações Finais comentamos os resultados obtidos e apresentamos nosso posicionamento acerca da possibilidade de ampliar a concepção de responsabilidade por parte dos professores, indo além da mera responsabilidade profissional para uma ênfase no caráter ético-humano desta.

## **2. A RESPONSABILIDADE A PARTIR DA ÉTICA DA ALTERIDADE DE EMMANUEL LÉVINAS**

Para que possamos estabelecer uma compreensão da concepção de responsabilidade levinasiana se faz necessário antes entender a forma como esta se deriva da compreensão de Emmanuel Lévinas acerca da relação entre seres humanos em si.

Para o filósofo, a relação não é parte da existência humana, mas é, ela própria, condição de existência. O homem, para Lévinas (2016a, p. 100), desde sua interioridade constitui-se em relação com outros entes e outros seres. Estas relações, por sua vez, dão sentido à sua própria existência.

É neste sentido que Susin (1984, p. 33) afirma que o homem levinasiano é um “ser-em-relação”, um ser que, para constituir-se no mundo, o faz em relação com o que lhe é externo. Isto significa que, em sua existência, o ser humano se relaciona e é por meio destas relações que ele se estabelece no mundo.

Temos assim que o verbo “existir”, em uma perspectiva levinasiana ganha um caráter transitivo, na medida em que existir significa em ir além de si mesmo, como afirma Lévinas:

Viver é como verbo transitivo em que os conteúdos da vida são os complementos directos. E o acto de viver os conteúdos é, ipso facto, conteúdo a vida. [...] A vida é amor da vida, relação com conteúdos que não são o meu ser, mas mais caros que o meu ser: pensar, comer, dormir, ler, trabalhar, aquecer-se ao sol. Distintos da minha substância, mas constituindo-a, esses conteúdos constituem o preço da minha vida. (LÉVINAS, 2016a, p. 101-102).

Aqueles objetos (os “conteúdos da vida”) não são constituintes daquilo que o homem é – tendo em conta que deles posso me desvincular. Contudo, ao existir, o homem se relaciona com estes e não pode pensar sua existência sem tal relação.

Todavia, a relação com o mundo não seria uma relação intelectualiva como conduzida por uma consciência que tudo busca representar e dar sentido, mas sim pela própria corporeidade, que, por meio de fruição, vive deste mundo (LÉVINAS, 1993, p. 33; 2016a, p. 101).

Contudo, embora possamos estabelecer uma relação singular com estes conteúdos, existe uma relação que não consegue ser reduzida à esta mesma regra: a relação com o outro homem. Diferente da relação com os demais

conteúdos da vida, esta relação não pode ser reduzida à mera fruição, afinal isto implica em posse, enquanto a relação com o Outro não possibilita posse sem que haja certa dose de violência, a apreensão de um por outro.

E, é neste ponto que a filosofia de Lévinas encontra o seu ápice: a existência humana não é somente relação, como é uma relação ética (LÉVINAS, 2016a, p. 34; 1993, p. 52), ou, nas palavras de Pivatto (2014, p. 81): “[...]a ética é o sentido profundo do humano e precede a ontologia”.

Desta forma, o mundo da existência só ganha sentido se vivido no coletivo. A relação entre os seres humanos é o que dá significado ao mundo, não de maneira teórica, mas vivenciado no cotidiano dos homens de carne e osso, que possuem necessidades concretas e é a partir destas que ocorre a significação do mundo (LÉVINAS, 1993).

Esta relação, contudo, não deve ser pensada a partir de um eu que interpreta e dá sentido à vida do Outro. O ser levinasiano não é o doador de sentido, mas antes é o polo passivo destas relações, perpassado pela passividade – posição de abertura e suscetibilidade em relação ao Outro.

Sobre esta ênfase dada por Lévinas ao acentuar a passividade, Maddonni afirma que:

Este excesso aponta a uma passividade pré-originária do sujeito não relativa nem correlativa, e que não se traduz em inatividade senão em susceptibilidade, enquanto exposição involuntária a ser afetado e ferido por Outro. Se trata de um excesso que anuncia a abertura à possibilidade de sentido antes de qualquer experiência ou iniciativa do sujeito. A passividade é concebida como relação com o Outro, anterior ao ato de se abrir a ele.<sup>3</sup> (MADDONNI, 2017, p. 14)

---

<sup>3</sup> Este exceso apunta a una pasividad pre-origenaria del sujeto no relativa ni correlativa, y que no se traduce en inactividad sino en susceptibilidad, en tanto exposición involuntaria a ser afectado y herido por Otro. Se trata de un exceso que anuncia la apertura a la posibilidad de sentido antes de cualquier experiencia o iniciativa del sujeto. La pasividad es concebida como relación con el Otro, anterior al acto de abrirse a él.

A passividade se manifesta, assim, como uma abertura, uma exposição do eu à alteridade do Outro. De forma semelhante, Guadagnin (2020, p. 42) afirma:

O sujeito está, desde sempre, exposto ao traumatismo da substituição por sua constitutiva passividade pré-originária, dimensão da responsabilidade anterior subjetiva que ocorre antes de qualquer ideia, anterior ao conceito de qualquer coisa que nos sustente, a *situação concreta irreduzível ao conceito!*

Assim, o sujeito levinasiano (o Eu) é um sujeito passivo, aberto desde a origem ao Outro, que se manifesta e com ele se relaciona. Afirmar a passividade do sujeito é, portanto, afirmar que a relação com o Outro ocorrerá independentemente da vontade do Eu, relação da qual não há como esquivar-se.

E é justamente nesta posição de passividade da relação intersubjetiva que surge a responsabilidade: esta é nascida deste encontro, onde o polo ativo não se encontra no eu, mas no Outro.

Desta forma é o Outro que se revela, se manifesta, possuindo uma significação em si mesmo. Sua manifestação se trata de uma epifania, uma revelação de si próprio à qual Lévinas (2016a, p. 38; 1993, p. 58) chama de Rosto.

Assim, na relação com o Outro, o Eu se depara com o Rosto. Este Rosto se revela, atinge diretamente o Eu em sua passividade. Este encontro é traumático, pois o Rosto se expressa, expõe suas necessidades pela sua fragilidade e necessidades. Esta nudez exige do Eu uma posição, ordena sem que lhe seja dada autoridade, constringe a subjetividade e exige uma resposta: surge, assim, a Responsabilidade por Outrem.

Esta Responsabilidade nasce da relação entre o Eu e o Outro, não por uma superioridade do Outro sobre o Eu, mas para Lévinas, surge especificamente da sua fragilidade:

O ser que se exprime impõe-se, mas precisamente apelando para mim da sua miséria e da sua nudez – da sua fome – sem que eu possa ser surdo ao seu apelo. De maneira que, na expressão, o ser que se impõe não limita, mas promove a minha liberdade, suscitando a minha bondade. (LÉVINAS, 2016a, p. 195).

É a fome do Outro que interpela, sua fragilidade que provoca a liberdade do Eu, é a possibilidade de sua morte que o desestabiliza. Não por uma fraqueza do Eu, mas pela sua força, seu “poder de poder”, ou a possibilidade do Eu mesmo assassinar o Outro, o exilar, ocupar seu lugar e, para isto, bastaria a sua indiferença (LÉVINAS, 2016a, p. 192; 2016b, p. 178).

Segundo Pivatto (2014, p. 91), a responsabilidade em Lévinas está circunscrita na própria subjetividade, constituindo o núcleo mais profundo da própria identidade. Este posicionamento da Responsabilidade a torna incontestável para o sujeito, que se encontra impossibilitado de esquivar-se do apelo do Outro, em razão de sua condição nessa relação ser marcada pela passividade, não pode deixar de atender às necessidades dele.

É, portanto, na Responsabilidade que a ética levinasiana encontra seu maior argumento. A Responsabilidade é nascida não de uma série de virtudes morais já estabelecidas, mas da própria relação entre Eu com o Outro, que se revela como Rosto, em sua nudez, expondo suas necessidades e fragilidades, o que atinge diretamente o Eu em sua subjetividade.

O ser levinasiano é um ser em relação, o homem só pode ser compreendido por meio de suas relações com o mundo e com o outro homem. Neste relacionar-se com o Outro, o sujeito levinasiano é perpassado por passividade – suscetibilidade ao Outro. É esta condição que permite o surgimento da responsabilidade, fundamento desta relação e, por isto, irrefutável.

Destarte, após termos conhecido a concepção levinasiana de responsabilidade, passemos à discussão acerca da responsabilidade no contexto da relação professor-aluno, visando compreender como esta é vislumbrada no cenário desta relação.

### **3. O PROFESSOR E A RESPONSABILIDADE PELO ALUNO: UMA QUESTÃO ÉTICA OU PROFISSIONAL?**

Após concebermos a responsabilidade como algo surgido da condição relacional do ser humano, lançaremos nosso olhar sobre a educação de forma que podemos percebê-la como um campo onde ocorrem relações, portanto, onde é possível também o surgimento da responsabilidade.

Entre tantas relações que se estabelecem dentro do espaço escolar, evidenciamos aqui uma das mais fundamentais destas: a relação entre professores e alunos.

Ao abordarmos o tema da responsabilidade dentro do contexto da relação docente, podemos pensá-la de duas maneiras: a primeira, como uma responsabilidade institucional e profissional, e a segunda, uma responsabilidade ética e humana.

No tocante ao aspecto profissional, Todd (2003, p.144) reconhece a existência e a importância das obrigações e normas às quais os professores encontram-se implicados face ao papel institucional que estes exercem relação com seus alunos. Estas se manifestam por meio das prescrições, regulamentações e princípios que não somente estabelecem o papel a ser cumprido pelo professor perante seus alunos, como definem também os critérios e meios para que este possa ser realizado.

Contudo, a responsabilidade não pode ser pensada unicamente a partir deste aspecto. Isto porque, embora professores sejam de fato agentes institucionais cumprindo objetivamente seu papel profissional, não podemos omitir da relação a responsabilidade que surge a partir do momento em que professor e aluno estabelecem entre si uma relação.

Vale lembrar, conforme já exposto, que, em uma perspectiva levinasiana, a responsabilidade surge da relação ética anteriormente a qualquer outro aspecto formal ou institucional. Isto porque, mesmo em meio à toda regulamentação



própria do ambiente educacional, a relação professor-aluno se constitui como relação ética, relação entre eu e o Outro, que ocorre independente de qualquer código ou imposição do Estado (LÉVINAS, 2016a).

Vemos, assim, que a relação professor-aluno transcende esta conjuntura institucional, trazendo o humano para dentro do contexto profissional e, inclusive, o antecedendo, como destaca Ortega Ruiz (2004, p. 9):

[...] a relação mais radical e originária que se produz entre educador e educando, em uma situação educativa, é a relação ética que se traduz em acolhida, não a relação profissional-técnica do especialista em ensino; que a relação ética de acolhida é o que define a relação professor-aluno como relação educativa.<sup>4</sup>

Desse modo, a relação professor-aluno é, antes de tudo, uma relação entre sujeitos, o que significa que aspectos como subjetividades, afetividade, histórias de vida e seus significados far-se-ão presentes nesta relação, aspectos estes que não poderiam ser contemplados em quaisquer códigos ou regimentos.

De forma semelhante, Todd destaca que a responsabilidade do professor não equivale simplesmente a “cumprir nossas obrigações como agentes institucionais”, ou:

[...] de um ponto de vista ético, responsabilidade não pode simplesmente ser uma questão política, mas é fundamentalmente uma questão pessoal, prática – uma questão pela qual nossos encontros com diferença e alteridade são trazidos completamente para cada um de nós lidar e com a qual cada um de nós é responsável<sup>5</sup>. (TODD, 2003, p. 143)

---

<sup>4</sup> Entiendo que la relación más radical y originaria que se produce entre educador y educando, en una situación educativa, es la relación ética que se traduce en acogida, no la relación profesoral-técnica del experto en la enseñanza; que la relación ética de acogida es lo que define a la relación profesor-aluno como relación educativa.

<sup>5</sup> That is, from an ethical point of view, responsibility cannot simply be a matter for policy but is fundamentally a personal, practical matter - a matter whereby our encounters with difference and otherness are brought fully to bear on each of us, and for which each of us is responsible.

A responsabilidade, assim, não se resume a mero cumprimento de papel, mas amplia-se para contemplar a totalidade da vida do aluno pela qual o professor é responsável.

É fato que não é possível negar a existência dos componentes institucionais e burocráticos já mencionados, pois eles são inerentes à prática docente e, conseqüentemente, definem de certa forma esta responsabilidade.

Contudo, enfatizamos que a atuação do professor transcende a esta limitação, devido a sua relação com os alunos, assim o professor estabelece vínculos que ultrapassam os papéis institucionais por eles exercidos (TODD, 2003; ORTEGA RUIZ, 2004; DIAS, 2016; MIRANDA, 2008).

Ademais, evidenciamos a crítica feita por Bauman (2013, p. 33) à possibilidade de conceber a responsabilidade como simples “cumprimento de papel”. Para ele, esta atitude se trata de uma tentativa de “fuga da responsabilidade”, o que faria com que a responsabilidade fosse “flutuante”, deixando de lado as subjetividades que deveriam estar em evidência na relação.

Esta tentativa, contudo, não é concreta, mesmo que possamos nos escusar da responsabilidade afirmando estar cumprindo protocolos e normas inerentes ao papel por nós exercido, a responsabilidade pela escolha do que fazer continua sendo nossa, não podendo dela escapar, ainda assim (BAUMAN, 2013, p. 34)

Percebemos, assim, que a responsabilidade do professor frente aos alunos, embora aconteça em uma estrutura política e institucional atrelada a seu papel como professor, não advém desta estrutura, mas sim da própria relação intersubjetiva, que revela os aspectos éticos e humanos da relação. Resta-nos agora investigar a maneira como os professores em sua prática docente concebem esta responsabilidade junto a seus alunos.

#### **4. O PROFESSOR E A RESPONSABILIDADE PELOS ALUNOS**

Com o intuito de conhecer a forma como os professores concebem a sua responsabilidade por seus alunos, fora questionado aos sujeitos: *Na sua compreensão, em que consiste a responsabilidade do professor junto a seus alunos?*

Das respostas obtidas, destacamos:

[...] atualização, tem que buscar dinâmicas, formas de passar aquele conteúdo que ele pretende e nunca se acomodar na mesma posição, se reinventar constantemente, acho que é fundamental isso **(P. 01)**.

[...] se o professor não conseguir desenvolver o seu trabalho [...] eu acho que o alunado no futuro vai ter muito problema [...] **(P. 02)**.

[...] Formar um cidadão que possa pensar e que esteja preparado para resolver os problemas que vão aparecer. Um cidadão crítico que saiba distinguir o que é melhor para ele e para sociedade **(P. 03)**.

É muita grande por que nós temos a responsabilidade de formar o aluno, a gente tende a formar o aluno, o ser humano na realidade, de caráter salutareos. Mas a gente está passando por uma época que o professor está sendo pai, o professor está sendo a mãe [...] **(P. 04)**.

Eu acho a responsabilidade enorme, tipo o de formar cidadãos livres, é claro que hoje em dia alguns valores estão invertidos, mas eu acho que a gente tem um grande trabalho de formar um cidadão bom digno, entendeu **(P. 05)**.

No tocante à responsabilidade, vale lembrar que, para Emmanuel Lévinas, a responsabilidade surge justamente da relação de abertura na qual o sujeito se apresenta a Outro em passividade, permitindo assim a manifestação do Rosto:

A proximidade do próximo é a responsabilidade do eu por um outro. A responsabilidade pelo outro homem, a impossibilidade pelo outro homem, a impossibilidade de abandoná-lo sozinho ao mistério da morte [...] A responsabilidade não é aqui fria exigência jurídica. (LÉVINAS, 2016b, p. 213)

A proximidade é, assim, a fonte da responsabilidade. A relação entre eu e o Outro – este manifestando-se como Rosto – é o que possibilita o surgimento da responsabilidade diante do Outro homem, responsabilidade da qual o eu não pode furtar-se ou esquivar.

O Rosto expõe toda a nudez e fragilidade do Outro e, nelas, sua mortalidade. O eu - diante deste encontro, vê-se questionado e interpelado por esta responsabilidade, esta que não é prevista em nenhum código de conduta, mas nasce do próprio Rosto - esta alteridade à qual não posso matar, nem permitir que morra.

Contudo, como já afirmamos, a responsabilidade do professor pelo aluno pode ser compreendida a partir da dualidade dos papéis institucionais e os papéis próprios da relação intersubjetiva na qual os sujeitos estão implicados, tendo assim a própria responsabilidade dois aspectos distintos: o aspecto profissional-institucional e o aspecto ético-humano.

Sharon Todd evidencia esta duplicidade, enfatizando que o papel assumido pelo professor é sobretudo ético e não pode ser resumido à sua prática profissional:

Responsabilidade precisa ser repensada em termo da tensão entre seus deveres institucionais e a dimensão pessoal, inter-humana, das relações de sala de aula. [...] Professores são mais que agentes institucionais, e a conduta ética é irreduzível ao comportamento conduzido por regras<sup>6</sup>. (TODD, 2003, p. 142-143)

A responsabilidade, portanto, não se restringe aos compromissos e obrigações inerentes ao papel institucional desenvolvido pelo professor. Antes disso, esta surge da relação inter-humana na qual o professor obrigatoriamente se envolve a partir de sua relação com seus alunos.

---

<sup>6</sup> Responsibility needs to be rethought in terms of the pull teachers and students experience between their institutional duties and the personal, inter-human dimension of classroom relationships. [...] Teachers are more than institutional agents, and ethical conduct is irreducible to rule-bound behavior.

As vozes dos sujeitos sobre a sua responsabilidade enquanto professores igualmente fazem referência a esta dupla dimensão da responsabilidade, embora haja visivelmente a ênfase em seu caráter profissional (e, inclusive, didático).

No que tange ao caráter profissional, que se evidencia na responsabilidade a respeito da formação dos alunos, podemos perceber esta preocupação nas falas de P. 01, P. 03 e P. 04.

Neste sentido, a responsabilidade do professor se relaciona à formação do aluno para que este se torne um cidadão “crítico”, “livre”.

Para que se cumpra esta missão – e isto se torna evidente na fala de P. 01 – da parte do professor exige-se a “atualização”, a qual podemos entender como formação pessoal, de modo a melhorar a sua didática (o professor chega a mencionar a busca por novas dinâmicas e formas de passar o conteúdo).

Contudo, como já expusemos, a responsabilidade dos professores sobre seus alunos não se restringe ao seu caráter profissional, mas a transcende ao revelar a responsabilidade ética, fruto da própria relação.

Esta responsabilidade pode ser percebida em alguns trechos das falas dos sujeitos, ainda que de forma muito discreta, no momento em que mencionam o impacto do trabalho do professor (e sua ausência) na vida de seus alunos – fato evidenciado na fala de P. 02.

Outra fala que nos permite semelhante percepção é feita por P. 04, quando menciona que passamos por uma época em que o professor tem que ser “pai e mãe” do aluno.

É claro que esta última se dá, possivelmente, de forma crítica a este aspecto, porém não por este motivo deixa de demonstrar a percepção da responsabilidade que transcende o caráter profissional na relação professor-aluno para uma responsabilidade mais humana e afetiva (tal qual a de “pai” ou “mãe”).

Partindo, então, destas inferências, podemos retomar o pensamento sobre a responsabilidade possibilitado pela ética levinasiana ao qual nos referimos

inicialmente, para aprofundar o próprio significado desta responsabilidade na relação entre professor-aluno: a atuação do docente junto ao aluno pode ter implicações em toda a vida destes ou, em termos levinasianos, o professor, como sujeito, pode ferir e fazer violência contra o Rosto de seus alunos – e para isso, bastaria sua indiferença

Bem sabemos que esta responsabilidade, dita nestes moldes, é assustadora e por si só angustiante. Motivo pelo qual, por vezes, pode ser preferível vislumbrá-la apenas a partir de seu aspecto institucional. Quanto a isto, Bauman (2013, p. 33) afirma:

Como indivíduos, somos insubstituíveis. Não somos, porém, insubstituíveis no desempenho de qualquer de nossos muitos papéis. Cada papel tem anexo um resumo que estipula exatamente que tarefa se deve fazer, como e quando. Toda pessoa que conheça o resumo e tenha dominado as capacidades que requer a tarefa pode fazê-la. [...] De novo, a responsabilidade foi “flutuante”. Ou então – assim nos dispomos a dizer – ela permanece com o papel, e não com a *pessoa* que o desempenha.

Desta forma, não afeta pessoalmente o sujeito em relação. Entretanto, o próprio Bauman (2013, p. 34) prossegue:

[...] longe do mero “desempenho de papel”, somos de fato “nós mesmos”, e assim nós e somente nós somos responsáveis por nossas ações. [...] Apoiar-nos nas normas tornou-se hábito e sem as roupas de faxina sentimo-nos nus e em desespero.

A responsabilidade continua, assim, a “perseguir” o sujeito, como um assombro. Não há como eximir-se dela pela evocação da responsabilidade exclusivamente profissional. É preciso reconhecer e assumir esta responsabilidade, assumir o meu papel de “servidor” do Outro, ouvir seus apelos e buscar atendê-lo, nem que isso signifique apenas colocar-se a escuta.

O professor, investido em uma relação inter-humana com seu aluno, assume, assim, uma responsabilidade que ultrapassa suas próprias atribuições. A vida deste aluno, sua alteridade, seu presente e seu futuro, são colocados diante do professor – ainda que este não consiga contemplá-la em totalidade.

Diante desta realidade – o Rosto – o professor não pode recusar-se à tal responsabilidade, ainda que possa buscar justificá-la por meio de uma atuação exclusivamente profissional, segundo as normas cabíveis à sua profissão. Esta justificativa, contudo, não o furta dela: uma vez que se tenha aproximado e permitido a manifestação do Rosto, o Eu assume irrefutavelmente tal responsabilidade.

Desta forma, o professor que se abre passivamente ao aluno se tornará eticamente responsável por este aluno de forma que não se limitam ao mero cumprimento de uma responsabilidade institucional.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste artigo, buscamos conhecer a forma como os professores concebem a sua responsabilidade por seus alunos.

Partindo da noção de responsabilidade conforme concebida por Emmanuel Lévinas, entendemos a responsabilidade como surgida da própria relação intersubjetiva, fruto da posição de passividade no qual o Eu se encontra em relação com o Outro.

Desta forma, buscamos compreender também a responsabilidade do professor pelo aluno, evidenciando, sobretudo que esta pode ser concebida a partir de dois aspectos: o ético e humano e o profissional e institucional.

Contudo, destacamos que o aspecto ético-humano da responsabilidade transcende as formalidades da responsabilidade institucional, este aspecto surge da própria relação intersubjetiva, evocando por parte do professor, uma responsabilidade mais ampla e mais aberta às necessidades e particularidades do aluno.

As vozes dos sujeitos apontam para uma percepção, ainda que tímida, deste duplo caráter da responsabilidade. Todavia, é perceptível que o aspecto profissional em suas falas se torna mais evidente que o aspecto humano, mostrando certa primazia deste em relação ao aspecto ético-humano.

Isto posto, entende-se que é possível ampliar o sentido da responsabilidade do professor pelo aluno, elevando-a para além da responsabilidade profissional e desvelando o seu caráter humano: a responsabilidade que o professor tem pela vida deste aluno, acima de toda indiferença.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 2013.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

DIAS, Rosângela dos Santos Figueredo. **Judaísmo, alteridade e educação em Emmanuel Lévinas**. Dissertação de Mestrado. Salvador: UNEB, 2016.

GUADAGNIN, Renata. **Alteridade do não-idêntico**: um diálogo entre Adorno e Lévinas para uma crítica da violência. Porto Alegre: Fundação Fênix, 2020.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016a.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: Ensaios sobre a alteridade. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016b.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do Outro homem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.



MADDONNI, Luciano. “Pasividad más pasiva que toda pasividad”. Notas acerca de una noción central en los escritos de madurez de E. Lévinas.

**Revista Estudos.** Costa Rica, n. 34, jun/dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/29494/29411>. Acesso em: 17 jun. 2021.

MIRANDA, José Valdinei. **Ética da Alteridade e educação.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRS, 2008.

ORTEGA RUIZ, Pedro. La educación moral como Pedagogía de la Alteridad. **Revista Española de Pedagogía.** Murcia, Espanha, n. 227, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=866846>. Acesso em: 17 jun. 2021.

PIVATTO, Pergentino S. Ética da Alteridade. In: OLIVEIRA, Manfredo A. (org). **Correntes fundamentais da Ética Contemporânea.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 79-97.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2013.

SUSIN, Luiz Carlos. **O homem messiânico:** Uma introdução ao pensamento de Emmanuel Lévinas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

TODD, Sharon. **Learning from the Other:** Lévinas, psychoanalysis and ethical, 2003.

## CAPÍTULO 8

# FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR SOBRE O PROFESSOR NA FRONTEIRA DE GUAJARÁ-MIRIM/BRASIL E GUYARAMERIN/BOLÍVIA

Pricila Suarez Carvalho<sup>1</sup>

Carmen Tereza Velanga<sup>2</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

A adequada formação inicial é extremamente necessária, no currículo docente, uma vez que faz parte das exigências da LDB – Lei de Diretrizes e Bases e ao mesmo tempo, vem favorecer uma gama de possibilidades na melhoria e aplicabilidade de um ensino de qualidade. Deve-se considerar que somente através dela é possível perceber o que não foi feito com eficiência e assim estabelecer novas metas que visem um melhor resultado.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares nas Fronteiras-GEIFA. Membro Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologias GET/IFRO. Docente da Educação básica. E-mail: pricilasuares23@gmail.com

<sup>2</sup> Pós-doutorado em Educação (USP/FE). Doutora em Educação: Currículo (PUC/SP). Professora titular da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro dos Grupos de pesquisa Práxis UNIR, EDUCA/UNIR e. Grupo de Estudos Interdisciplinares nas Fronteiras (GEIFA). E-mail: carmenvelanga@gmail.com

Diante disso, concordamos com Freire (1996) quando afirma que a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nessa perspectiva, a reflexão provém da necessidade do docente em querer compreender suas práticas e ainda transformado em exercício constante, transforma-se em crítica. É nesse contexto, que emergiu a questão norteadora dessa pesquisa: “De que forma a formação docente incide sobre as práticas pedagógicas das escolas de fronteira no que diz respeito à diversidade cultural”? Em consonância com essa problemática, o objetivo geral desse estudo foi analisar de que forma o currículo e a formação docente incidem sobre as práticas pedagógicas dos professores no que diz respeito à diversidade cultural. Os aportes teóricos dirigem-se ao campo do Currículo, Multiculturalismo, Interculturalidade e Formação docente, com base nas obras de Apple (2000); Candau (2000); Sacristán (2000); Libâneo (2007); Moreira (2013); Imbernóm (2000); Tardif (2012), Freire (1996); Silva (2005); MacLaren (1997); Veiga (2013). O artigo está organizado em quatro seções assim constituídas: 1. Formação docente do Pedagogo na atualidade, 2. A diversidade cultural na formação do Pedagogo, 3. Programa Escolas Interculturais nas fronteiras internacionais brasileiras, seguido das considerações finais.

## **2. FORMAÇÃO DOCENTE DO PEDAGOGO NA ATUALIDADE**

Pensar a formação do pedagogo nos dias atuais nos leva a refletir nas práticas exercidas diante de uma sociedade culturalmente diversificada. Pensar no professor e nas dificuldades por ele enfrentadas pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação. Quanto maior e mais rica for sua história de vida e profissional, maiores serão as possibilidades do desempenho de uma prática educacional significativa. Definindo o pedagogo como o profissional que atua na escola a partir de suas funções burocráticas enquanto diretor, professor, supervisor, orientador, ou ainda, como aquele que sabe ensinar e mobilizar

as diferentes áreas do conhecimento. Sob essa perspectiva é necessário compreender o sentido da requalificação da formação/atuação do pedagogo e da prática educativa. Libâneo (2006, p. 214) afirma que:

A pedagogia é um campo de conhecimento teórico e de práticas que integra e sistematiza diferentes conhecimentos e processos de outros campos científicos visando dar unicidade à investigação e às ações relacionadas ao seu objeto, a prática pedagógica.

Assim sendo, para a Pedagogia a teoria e a prática estão interligadas, formulam-se objetivos e se propõem procedimentos para que os mesmos sejam viabilizados. O mesmo autor coloca como a questão central da Pedagogia, a formação humana para a vida harmoniosa em sociedade, considerando uma realidade que vive em constante mudança. Neste sentido, falar sobre o curso de Pedagogia na atualidade é fundamental para melhor compreensão das práticas pedagógicas que hoje são presentes nas salas de aulas.

As diretrizes curriculares vigentes para o curso de Pedagogia foram instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 01, de 15 de maio de 2006, e identificadas nos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e nº. 3/2006 possibilitaram-nos o reencontro com o processo histórico de sua elaboração, um olhar analítico sobre a configuração que o curso apresenta atualmente e a investigação sobre o cenário profissional do pedagogo. Em 13 de dezembro de 2005, nove meses após a liberação da minuta de Resolução para apreciação, o Conselho Pleno do CNE aprovou por unanimidade o Parecer nº. 05/2005 e a Resolução que o acompanha sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, considerando algumas das solicitações do movimento dos educadores. A finalidade do curso de Pedagogia, definida no Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP nº 5/2005 (p.6) compreende em:

Formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem

como em outras áreas nas quais sejam previstos os conhecimentos pedagógicos.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006.

Este documento traz como novidade, entre outras, a ruptura com os modelos curriculares anteriores do curso, em que conteúdos e disciplinas eram estabelecidos pelas diretrizes curriculares. Segundo, BRASIL, (2005), a nova estrutura do curso de Pedagogia é constituída por três núcleos: o núcleo de estudos básicos, o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e o núcleo de estudos integradores. Os três núcleos de estudos, da forma como se apresentam, devem propiciar a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participar da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática.

A estrutura curricular do curso permanece constituída pelos três núcleos - estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos, e os estudos integradores:

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...]

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação

de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais [...]

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular [...].  
(BRASIL, 2005, p.14)

Dentre as alterações, destacam-se a ampliação da formação do pedagogo, que passa a contemplar integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares.

Apesar do Parecer CNE/CP nº. 5/2005, que fixa as diretrizes curriculares para a Pedagogia, obter aprovação unânime no Conselho Pleno do CNE, registram-se as declarações de voto de três conselheiros e em uma delas a indicação de divergência entre o artigo 14 da Resolução, que acompanha o referido Parecer, e o artigo 64 da LDB nº. 9.394/96. De acordo com o artigo 14 da Resolução, a formação dos demais profissionais da educação seria realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados, diferentemente do que consta na LDB. Por esta razão, o Ministério de Educação, antes de homologar a Resolução, reencaminhou o processo ao CNE, solicitando o reexame da matéria, o que ensejou a elaboração do Parecer CNE/CP nº. 3/2006.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006, demarcam novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de Pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo. Segundo Libâneo (2001), o curso de Pedagogia deveria formar um profissional apto para atuar em vários campos educativos,

formais ou informais, e não apenas para a gestão administrativa e pedagógica, um profissional capaz também de propor e analisar criticamente políticas educacionais, em diferentes contextos e instâncias.

As DCNs do Curso de Pedagogia (2002) definem a sua destinação, sua aplicação e a abrangência da formação a ser desenvolvida nesse curso. Aplicam-se: a) à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) aos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional; c) na área de serviços e apoio escolar; d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação assim definida abrangerá integralmente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 6).

Assim sendo, vemos neste parecer a ampla atuação do pedagogo, onde podemos encontrar nos artigos 4º e 5º deste parecer que definem a finalidade do curso de Pedagogia e as aptidões requeridas por este documento, sendo elas:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Analisando o artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, Libâneo (2007, p.30) tece as seguintes considerações:

Por razões lógico-conceituais, o curso de Pedagogia pode incluir o curso de formação de professores de Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não ser reduzido a ele. (...) Não em nenhuma sustentação teórica, nem pela epistemologia, nem pela tradição da teoria pedagógica, a afirmação de que a base de formação do pedagogo é a docência. O raciocínio mais límpido diz que o campo da pedagogia é a reflexão sobre as práticas educativas, em sua diversidade, uma delas o ensino, ou seja, a docência.

Considerando como referencial as cinco modalidades de magistério definidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, a saber: Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, Libâneo (2007) considera que o texto legal faz referência a apenas à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na concepção do autor, às demais modalidades faltam orientações quanto às definições curriculares e as modalidades de diplomação. A formação do pedagogo deve abranger integralmente à docência a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares, podendo contemplar uma diversidade de temas, dentre os quais: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, educação na cidade e no campo, educação



dos povos indígenas, educação dos remanescentes de quilombos, educação das relações étnico-raciais, inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, educação dos meninos e meninas de rua, educação à distância, novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação e atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares. No cerne da formação há que se estabelecer a dimensão teórico-prática para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares e, ainda, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, por meio de três núcleos aglutinadores dos estudos: núcleo de estudos básicos para fundamentação teórico-prática; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos sobre as áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições; e núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Nesta perspectiva concordamos com Freire (1996, p. 39) quando salienta que “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”. Dessa forma é necessário que não só pense e reflita, sobre as ações e práticas pedagógicas é essencial que as reflexões levem o docente, a agir com foco na transformação de todos os sujeitos que fazem parte do processo educativo.

### **3.A DIVERSIDADE CULTURAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

Pensando em questões que fazem parte da atualidade que, na maioria das vezes, são motivos de atos preconceituosos, o Ministério da Educação e Desporto acrescentou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) os Temas Transversais. Entre os temas, encontra-se a Pluralidade Cultural, viabilizando ao professor e à comunidade escolar trabalhar em prol de uma educação que colabore na formação de um cidadão participativo, reflexivo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Segundo os PCNs, BRASIL, (1997) torna-se:

[...]bastante comum que em relação ao aluno proveniente das camadas economicamente menos

favorecidas se desenvolva uma expectativa de desempenho baixo. Também a criança e o adolescente provenientes de grupos étnicos socialmente discriminados recebem o mesmo tipo de tratamento. A desigualdade traduzida na situação de pobreza, seja a favelização em áreas urbanas, seja o filho de trabalhadores rurais em condições precárias, seja, ainda, a dificuldade de adaptação do filho do migrante, lamentavelmente tem sido um estigma para muitas crianças na escola.

Desenvolveu-se uma forte expectativa de um comportamento de tipo urbano, como sendo o único requerido e aceito pela situação escolar, enquanto políticas educacionais registraram a falta de atenção às diversidades regionais, às características de grupos tradicionais, como caiçaras, sertanejos, caboclos, pantaneiros, povos da floresta e populações ribeirinhas.

Algumas doutrinas pedagógicas concorreram para acentuar atitudes equivocadas por parte de educadores na escola. Teorias que afirmam a carência cultural, ainda que rejeitadas atualmente, deixaram marcas na prática pedagógica, traduzidas pela explicação do fracasso escolar única e exclusivamente pela “falta de condições” dos alunos. O simplismo dessa abordagem esconde, na prática, a desvalorização dos alunos e os preconceitos sobre suas capacidades e de seus grupos de origem.

A atitude de baixa expectativa com relação a certas camadas da população acaba por atingir, por certo tipo de “contágio de estigma”, professores e escolas que atendem a essa clientela. Por ocasião do processo de ampliação das oportunidades educacionais, sobretudo a partir da década de 70, tornou-se comum certa argumentação que vinculava, indevidamente, a expansão quantitativa a um rebaixamento inevitável da qualidade do ensino. Associava-se, assim, a queda da qualidade ao acesso das camadas populares a uma escola que fora, até então, explicitamente seletiva. Portanto, é fato que a escola se encontra marcada por práticas culturais e historicamente arraigadas, bem como

por teorias que deslocaram a responsabilidade da escola para o aluno, além de currículos e formação de professores insuficientes. Neste sentido, outras medidas estruturais são necessárias para que se estabeleçam condições que revertam esse processo, isso inclui, necessariamente, o reconhecimento e valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias, escolas, professores e alunos.

Santomé (1995, p. 159) explica que “[...]é imprescindível prestar uma atenção prioritária aos conteúdos culturais, assim como, naturalmente, às estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação”. Portanto, há necessidade de um sistema educacional que contribua para situar os “diferentes” no mundo, redescobrir a sua história e recuperar a voz perdida. Assim, afirma Santomé (1995, p. 172):

[...]uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições isoladas [...] é necessário de um currículo que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estejam presentes as culturas silenciadas.

De acordo com as DCNCPs, os Cursos de Pedagogia devem ser organizados visando formar professores para que propiciem a ação educativa dos cidadãos, norteada pela:

[...] ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando ênfase à educação das relações de gênero, [...] e à educação sexual, [...] (BRASIL, 2005, p. 10).

Dentro desse contexto, o Curso de Pedagogia, possui a responsabilidade de formar professores para atuação em espaços educacionais e a atuarem com a questão da diversidade Cultural. Frente a esta perspectiva, constatamos a

necessidade de analisar como a diversidade cultural está presente na formação do Pedagogo, considerando relevante a formação de professores que atuam em espaços fronteiriços, local que abriga em suas escolas uma grande diversidade cultural. Na visão do autor: (SANTOMÉ,1995, p. 167), “O verdadeiro significado das diferentes culturas ou etnias é uma das importantes lacunas que ainda existem [ ...] é também a instituição escolar o lugar no qual a carência de experiências e reflexões sobre a educação antirracista e programas plurilinguísticos se deixa notar de forma visível”

Em meio a estas reflexões, não poderíamos deixar de questionar como se dava esse ‘entrave’ na escola, principalmente no curso de formação de professores. Segundo Canen (1997) ao assumir uma falsa noção de uma sociedade monocultural, tais cursos [de formação de professores] estarão esquivando-se de aproveitar seu espaço para a formação de professores críticos, que direcionem suas ações pedagógicas no sentido de maximizar o potencial de todos os seus alunos, e não apenas daqueles cujos padrões culturais coincidem com o padrão oficial dominante.

Assim, algumas questões instigaram ainda mais nossa reflexão com vistas à análise a ser desenvolvida, tal qual Moreira (2001) analisa a importância deste momento formativo na vida profissional do educador o autor questiona:

Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de

uma ação pedagógica multiculturalmente orientada?  
(MOREIRA, 2001, p. 43).

No atual estado em que se encontra a maioria das escolas, o futuro professor necessita ser capaz de refletir e questionar o currículo e sua prática docente com vistas a diminuir a marginalização dos grupos subalternos. Buscamos, então, saber em que medida um curso de formação de professores trabalha o conhecimento científico e as culturas dos alunos (futuros professores) de forma articulada, bem como até que ponto, este mesmo curso, os mobilizavam para trabalhar, a partir desta perspectiva, na sua prática futura.

Assim trazemos um quadro mostrando um amplo arcabouço de prescrições legais, normativas e orientações educacionais para a educação étnico-racial como superação de desigualdades, respeito às identidades e diferenças dos vários grupos que compõem a população brasileira, relacionando as leis, as resoluções e os pareceres da área da educação, em âmbito nacional que, no período de 2010 a 2014. Muitos desses documentos referem-se às propostas pedagógicas e curriculares, alcançando também a formação de professores para a Educação Básica (Ver quadro 1).

**Quadro 1** – Documentação nacional referente à educação étnico-racial – 2010 a 2014

Ano	Documento	Assunto
2010	Parecer CNE/CEB nº 7, de 07 de abril de 2010.	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
	Resolução CNE/ CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
2011	Parecer CNE/CEB nº 14, de 07 de dezembro de 2011.	Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.
2012	Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
	Resolução CNE/ CEB nº 3, de 16 de maio de 2012.	Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.
	Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de julho de 2012.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
	Resolução CNE/ CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
	Resolução CNE/ CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica
2014	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências

**Fonte:** BRASIL, MEC 2014.

Destacamos que essa vultosa quantidade de documentos resulta de intensas articulações e mobilizações de diferentes segmentos sociais e movimentos organizados, tais como Movimento Negro – em suas várias formas e grupos, entidades de defesa da criança e do adolescente, fóruns de educação infantil, movimento indígena do Brasil, pesquisadores, associações, dentre outros. Vale ressaltar que a educação para as relações étnico-raciais é de suma importância na formação do futuro professor, pois a partir da construção dessas relações, as práticas pedagógicas acenarão para uma sociedade mais justa, onde todos se sintam igualmente valorizados, tornado o espaço educacional como

lugar de respeito às diversidades culturais. Educar para as relações étnico-raciais é questionar e rever as mais diversas relações, entre elas as baseadas em preconceitos, estereótipos depreciativos, atitudes e palavras que expressam sentimentos de superioridade.

Apesar de a multiculturalidade estar presente desde os primórdios da história da humanidade, ela ainda é vista como algo novo, que causa certo desconforto e até conflitos no ambiente escolar. Trabalhar com alunos com costumes, etnias e valores diferentes é um desafio inerente ao cotidiano do professor, bem como de todos os sujeitos que atuam e transitam no ambiente escolar. Por conseguinte, todos precisam se dispuser a rever seus conceitos e suas atitudes em relação à realidade sociocultural que permeia o ambiente escolar. Freire (2005) já abordava a questão de professor e aluno se tornarem sujeitos de um processo em que um aprende com o outro por meio do diálogo. Diálogo este que é mediado pelas influências socioculturais presentes em cada ser e em cada lugar. No contexto escolar, a multiculturalidade existente necessita contribuir para o desenvolvimento de um aprendizado significativo, que favoreça a formação de um cidadão consciente, autônomo e emancipado.

Portanto, quando o professor consegue refletir sobre sua prática e o que a mesma pode contribuir na vida dos alunos, as diversas vozes presentes nas salas de aula ganham espaço. É necessário fazer uma reflexão multicultural sobre os motivos pelos quais muitas culturas são silenciadas no espaço escolar é inegável a análise sobre como as diferenças de classe e condição social contribuem para que as crianças que pertencem às classes minoritárias se tornem cada vez mais marginalizadas, tendo em vista que muitas vezes a escola através de um currículo, prática e materiais de ensino atua como uma agência que reforça a distância que separa a cultura dessas crianças de uma cultura considerada dominante. Além do mais na leitura que se realiza dentro da escola é incontestável o fato de que na maioria das vezes, a cultura popular da qual estas crianças participam é considerada inferior em relação a cultura escolar que se pauta numa ideia eurocêntrica do conhecimento.

Nesse sentido, trazemos um olhar para as regiões de fronteira onde os professores ali formados deverão ter em suas práticas a valorização das diversas culturas que permeiam os espaços educativos. Assim abordaremos a seguir as políticas públicas educacionais para as escolas de fronteira.

#### **4. PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS NAS FRONTEIRAS INTERNACIONAIS BRASILEIRAS**

Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), segundo o documento Portaria MEC nº 798, de 19 de junho de 2012, foi desenvolvido no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em cidades brasileiras da faixa de fronteira de um lado e em suas respectivas cidades-gêmeas de países que fazem fronteira com o Brasil, de outro. Até o ano de 2013, os países envolvidos eram: Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela. Seu principal objetivo é o de promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países.

Dessa forma, discutir sobre os limites e possibilidades da promoção de uma educação intercultural pressupõe inicialmente entender que o aluno é um sujeito com direito à educação. A educação é um direito garantido pela Constituição Federal Brasileira (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96) que asseguram o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p.1).

Neste sentido, devemos considerar que assegurar, promover e desenvolver uma ação educativa voltada aos direitos humanos é um pressuposto para se realizar uma educação intercultural, pois respeitar o direito dos educandos significa aceitar sua individualidade. Assim sendo, o docente tem um papel fundamental na promoção de práticas para o reconhecimento e exercício desses direitos, pois:



Nas sociedades contemporâneas, a escola é o local de estruturações de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, da constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate entre idéias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar. (BRASIL, 2007, p.31)

Respeitar a diversidade, incentivar a relação e a comunicação entre os grupos numa posição de igualdade, promover o intercâmbio de conhecimentos, saberes e práticas culturais são pressupostos de uma educação intercultural.

Nesse contexto, o PEIF, que integra o Programa Mais Educação, e que atuava nas escolas beneficiadas, conforme documento que institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira expedido pelo Ministério da Educação, na portaria nº 798, de 19 de junho de 2012, o documento reconhece as fronteiras como local de diversidade cultural e estabelece que as escolas interculturais de fronteira devem promover os princípios da interculturalidade, a promoção da cultura da paz, o conhecimento recíproco e a convivência dos cidadãos dos países fronteiriços.

Diante dos princípios da interculturalidade, Candau (2008, p. 23) considera:

[...] uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural,

que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Neste sentido, o docente tem papel primordial no desenvolvimento de uma educação que valoriza o reconhecimento do direito à diferença, a promoção de relações dialógicas, a integração da diversidade e a realização de ações que incentivam o respeito e aceitação entre os sujeitos.

O PEIF traz como línguas oficiais o português, espanhol e guarani, além das línguas maternas de cada comunidade fronteiriça, incluindo-se a partir de 2014, a língua inglesa e francesa. Assim, o PEIF, desenvolvido nos espaços urbanos da fronteira Brasil/ Bolívia, tem como objetivo principal a integração regional de seus habitantes por meio de uma educação intercultural que desenvolva atividades relacionadas à cultura, história e tradições comuns ao contexto, além de desenvolver discussões sobre diversidade étnica, memória, identidade e pertencimento. Assim sendo, a Portaria Nº 798, De 19 De Junho De 2012, institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue.

Art. 1º Fica instituído o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem à integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

§1º As Escolas Interculturais de Fronteira são as escolas públicas Estaduais e Municipais situadas na faixa de fronteira e instruídas pelo «Modelo de ensino comum de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol», da Declaração Conjunta de Brasília, firmada em 23 de novembro de

2003 pela Argentina e pelo Brasil, e do Plano de Ação do Setor Educativo do MERCOSUL 2006-2010.

§ 2o As escolas participantes do Programa Escolas Interculturais de Fronteira também participarão do Programa Mais Educação. (BRASIL, 2014, p. 2)

A fronteira é um lugar que se difere das demais regiões do país, torna-se lugar de diversas potencialidades e rica em benefícios para os países envolvidos. Lugar de trocas de diversos saberes, possibilidades de conhecer e respeitar o outro, desmitificando assim estereótipos. Assim, o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira, enquanto política linguística, visa a expansão das fronteiras a partir de um projeto que propõe por em contato professores e alunos luso e hispano falantes para o desenvolvimento de atividades interculturais em que se promovam as línguas nacionais. Diante disso, surgem os objetivos e competências a serem desenvolvidas no programa supracitado, assim:

Art. 2o As Escolas Interculturais de Fronteira seguem os seguintes princípios:

ao alcance dos objetivos do Programa.

Art. 5o Compete aos Estados parte e associados do Mercosul prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação dos projetos.

Art. 6o Compete às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação acompanhar o desenvolvimento do programa.

Art. 7o Compete aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, detalhar, conforme o caso, as Diretrizes para o funcionamento das suas escolas valendo se das prerrogativas legais enquanto órgãos normativos do Sistema, tendo em vista a diversidade educacional, cultural e linguística de cada fronteira específica. (LDB, art 11, incisos I, II e III).

Art. 8o Compete às Universidades a formação dos docentes que atuam no Programa. Art. 9o Compete às escolas fronteiriças a execução e desenvolvimento do Programa. (BRASIL, 2014, p. 3)

De acordo a portaria do PEIF foi instituído com o objetivo de “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem à integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos” (MEC, Portaria n. 798/2012, p. 2). Diante disso, Candau (2008) considera as ações de interculturalidade como um desafio em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios de se colocar no lugar sociocultural do outro, descentrando nossas visões como os melhores, os verdadeiros, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os “outros”, sem caricaturas, nem estereótipos. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo junto/as. Nesta perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que naturalmente surgem.

Esta preocupação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos ‘comum’ a todos, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar. Neste sentido Candau (2002, p. 138) assinala que:

Privilegiamos a abordagem da educação intercultural, que parte de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades.

O PEIF poderia ter sido uma ótima oportunidade para a formação docente e construção do conhecimento da diversidade cultural da fronteira em estudo, não tivesse ele sido retirado nos últimos momentos do Governo

Dilma Rousseff. No entanto, as várias experiências exitosas em muitas outras fronteiras do Brasil demonstraram que é possível trabalhar a diferença cultural com vistas ao enriquecimento do conhecimento, da convivência, do respeito mútuo, da solidariedade entre outros valores.

Entendemos então que as escolas situadas na fronteira internacional, no nosso caso especificamente de Guajará-Mirim e Guayaramerintem, têm uma grande responsabilidade social, pois precisam trabalhar a diversidade cultural entre os estudantes, sobretudo a preocupação em estimular a valorização e respeito entre todos, tanto o brasileiro quanto o imigrante que chega a escola, de forma que no seu interior se contemple a pluralidade de ideias, costumes e valores e ao mesmo tempo promova uma interação.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os estudos realizados apontam para a necessidade de uma formação mais eficiente e crítico-reflexiva dos educadores. Diante disso, convém refletir se as reformas curriculares propostas pelas instâncias superiores que regem a educação brasileira garantem a superação do desgaste social, político e profissional dos educadores.

Segundo Libâneo e Pimenta (2002), não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, faz-se necessária e urgente à definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais de educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo.

Ao analisarmos o objetivo da formação em Pedagogia consideramos importante colocar o pensamento de Libâneo (2001) quando diz que a pedagogia antes de desdobrar-se em docência, tem um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias, englobando a escola, os professores, o aluno, os saberes e o contexto socioinstitucional. Diante disso, entendemos que nenhuma das demais ciências da educação estuda essa problemática

especificamente, por isso consideramos imprescindível refletir acerca da formação e atuação do pedagogo, percebendo quais são as reais contribuições que esse profissional pode vislumbrar no contexto escolar a partir dos saberes construído no seu processo formativo.

O discurso oficial tem desenvolvido uma habilidade de se apropriar de termos elaborados no interior dos Movimentos, em prol de uma educação e de uma formação profissional de qualidade social, tentando demonstrar que houve a contemplação das reivindicações, mas que ao se situarem fora do contexto do qual foram gerados, sofrem severas modificações em seus verdadeiros significados, sinalizando para o fato de que o debate sobre a pedagogia e a formação do pedagogo não cessou, pelo contrário, deve se acirrar, pois dada as contradições de nossa sociedade e os interesses divergentes das classes que a constituem aquilo que aparenta ser um avanço, pode ser um retrocesso.

Desse modo, a formação dos profissionais da educação exige atualmente um caráter amplo e prático, mostrando que é necessário ir além do conhecimento teórico, permitindo que os indivíduos se preparem filosoficamente, cientificamente, acima de tudo humanamente, para que consigam realizar intervenções pedagógicas significativas, priorizando as relações afetivas que se estabelecem no cotidiano escolar.

## REFERENCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em cursos Acreditados (MARCA)**. Relação de cursos universitários participantes do Programa Marca em 2009. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/marca>. Acesso em: 03 mar. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília, DF: SEED, 2006.

CANAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. F. (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. ed. 4. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-37.

CANEN, A. **Competência pedagógica e a pluralidade cultural: eixo na formação de professores?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.102, p.89-107, nov./1997.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED. Editora: Autores Associados, n. 21, 2002.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. **Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo**. Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n.15, p.49-57, jan./jun. 2003.

DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO/MEC, 1998.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, M. Projeto políticopedagógico da escola: fundamentos para sua realização In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e práticas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2004.

LIBÂNEO, J. C. A Pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa (10-1), 11-33, 2007. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68410102.pdf> Acesso em: 01 set. 2018.

MERCOSUL. Conselho do Mercado Comum. Decisão nº 07/95. **Protocolo de Integração Educativa e Revalidação de Diplomas, Certificados, Títulos e Reconhecimento e Estudos de Nível Médio Técnico.** Montevideo, Uy.: MERCOSUL. CMC, 1995.

MERCOSUL. Conselho do Mercado Comum. **Decisão nº 11/96.** **Protocolo de Integração Cultural do MERCOSUL.** Montevideo, Uy.: MERCOSUL. CMC, 1996.

MERCOSUL. Conselho do Mercado Comum. **Decisão nº 17/2008.** Acordo sobre a criação e a implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no MERCOSUL e Estados Associados. Montevideo, Uy: MERCOSUL. CMC, 2008.



MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In:

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTAN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica 2001.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

## CAPÍTULO 9

# O ENSINO DA MATEMÁTICA E A VINCULAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR COM A VIDA DO ALUNO: UM ESTUDO NA FRONTEIRA EM GUAJARÁ-MIRIM (BRASIL) E GUAYARAMERÍN (BOLÍVIA)

Gislaina Rayana Freitas dos Santos<sup>1</sup>

Wendell Fiori Faria<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UNIR), Especialista em Metodologia do Ensino Superior e EAD, Licenciada em Pedagogia e em Matemática, Editora da Revista *Cultura & Fronteiras*, Pesquisadora do Grupo de Estudos Interdisciplinares da Amazônia-GEIFA, Membro do Grupo PRAXIS-UNIR. Email: gislainasantos08@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7390210353402850>

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP) e Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), na área de confluência de estudos do cotidiano da educação popular. Professor do Departamento de Educação (DECED) e no Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UNIR) da Universidade Federal de Rondônia - Porto Velho. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, especialista em Pedagogia Escolar (IBPEX) e em Educação a Distância pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), graduado em Pedagogia (Supervisão Escolar e Docência das Séries Iniciais do Ensino Fundamental) pelo Centro Universitário Candido Rondon (UNIRONDON). Tem experiência na área de educação, atuando por 17 anos na Educação Básica e pesquisando principalmente os seguintes temas: formação de professores, alfabetização e prática pedagógica. E-mail: [professorfiori@gmail.com](mailto:professorfiori@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9618312160926172>.

## 1. INTRODUÇÃO

Para Godoy e Silva (2016), associar a Matemática escolar às aplicações práticas tem sido uma das finalidades do ensino de Matemática na Educação Básica. Neste sentido, destacamos que o estudo da Matemática envolve aspectos por meio dos quais se busca compreender como ela (Matemática) foi sendo constituída no movimento de inserção ao processo escolar, fato este que destaca a importância de estudos que envolvem o contexto amplo da Educação Matemática que é ensinada na escola e que será utilizada nas múltiplas ações desempenhadas pelo sujeito no cotidiano. Neste contexto, o objetivo deste estudo foi analisar a Matemática Escolar e suas aproximações com o uso no cotidiano dos alunos brasileiros e bolivianos da fronteira, efetivada no ensino das duas cidades pesquisadas, no caso, Guajará-Mirim (Brasil) e Guayaramerín (Bolívia)

Destaca-se que o conhecimento matemático é fundamental em nossas vidas, tanto nos aspectos pessoais, como no âmbito profissional, ele mostra sua importância desde o nível mais elementar (Educação Infantil), até à formação superior, uma vez que, em todos os momentos empregam-se conteúdos e situações matemáticas e, até despercebidamente, estes são utilizados diuturnamente no cotidiano. Foi nesse contexto que emergiu a questão problematizadora desta pesquisa a qual foi: como a Matemática Escolar é articulada na relação teoria e prática para o uso no cotidiano dos alunos brasileiros e bolivianos da fronteira?

Para responder tal questionamento, este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa do tipo exploratório–descritiva, com abordagem qualitativa, realizada em dezembro de 2019. Os dados obtidos foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizada com 80 alunos e 08 professores brasileiros e bolivianos da fronteira. O *lôcus* da pesquisa constituiu-se em 02 escolas brasileiras (Fé y Alegría e Imaculada Conceição) e 02 escolas bolivianas (Irmã Hilda e José Carlos Nery).

A pesquisa em pauta está estruturada da seguinte maneira: na primeira parte trata-se da Matemática Escolar e suas aproximações com o uso cotidiano, refletindo sobre a matemática aplicada na sala de aula e a matemática utilizada no cotidiano dos alunos brasileiros e bolivianos. Como se trata de uma pesquisa de cunho internacional, pois envolve dois países: Brasil e Bolívia, fez-se necessário a apropriação da compreensão dos principais aspectos históricos e legais que envolvem Guajará-Mirim (Brasil) e Guayaramerín (Bolívia). Destacamos também nessa seção, uma reflexão sobre a fragmentação das disciplinas e as mudanças ocasionadas durante o processo escolar, no qual o professor deixa de ser professor de alunos e passa a ser professor de disciplinas. A seção posterior aborda o professor de Matemática por meio do movimento de forma/ação, com base nas concepções de Bicudo (2012). Na sequência, será apresentado o método e a Análise dos resultados e, por fim, comentaremos os resultados alcançados e as inferências que os dados nos permitiram realizar.

Considera-se que este estudo é relevante no sentido de tratar de uma discussão pertinente, estabelecida entre a Educação Matemática, a Matemática escolar com situações problemas, fenômenos interligados a outras áreas do conhecimento, com foco nas relações com a vida cotidiana em situação de alunos que vivem na fronteira. Os trabalhos relacionados à temática em questão indicam uma nova possibilidade de investigação, uma vez que evidencia a afinidade, marcadamente estreita, entre Educação Matemática, cultura e contexto social. Além de fundamentar a possibilidade de organização curricular, ancorada na relevância científica desta pesquisa aproximada da prática.

No que diz respeito à relevância social, este trabalho poderá apresentar indicadores no âmbito local, regional ou nacional para a melhoria da Educação Matemática na relação Matemática escolar e cotidiano, tanto no Brasil, quanto na Bolívia. Este estudo, então, poderá potencializar e evidenciar a Matemática escolar, fortalecendo o campo da Educação Matemática no sentido amplo, numa relação do conhecimento escolar e a apropriação deste conhecimento para o uso no cotidiano.

## 2. MATEMÁTICA ESCOLAR NA FRONTEIRA: APROXIMAÇÕES COM O USO COTIDIANO

A presente pesquisa ocorreu na fronteira entre Brasil e Bolívia, nas cidades de Guajará-Mirim (Brasil) e Guayaramerín (Bolívia). Em decorrência de tal fato, faz-se necessário apresentar, ainda que de forma sucinta, alguns apontamentos sobre essas duas cidades.

Guajará-Mirim, município do estado de Rondônia, localizado na região Norte, possui aproximadamente 25 mil km<sup>2</sup> de extensão. De acordo com IBGE (2010), sua população é de 41.646 habitantes, sendo 35.197 na zona urbana e 6.449 na zona rural. Guajará-Mirim é o segundo município mais antigo do estado de Rondônia, conhecido como “Pérola do Mamoré”, criado pela Lei nº 991, de 12 de junho de 1928, instalado oficialmente em 10 de abril de 1929.

Destaca-se que Guajará-Mirim é considerada guardiã da história de Rondônia, em virtude de existir antes da sua emancipação, com imóveis e monumentos que marcam o seu período de colonização, como é o caso do museu municipal e do trem da Estrada de Ferro Madeira Mamoré – EFMM, marcos da história da extração da borracha e do Tratado de Petrópolis<sup>3</sup>.

A ocupação da capital Porto Velho e de Guajará-Mirim aconteceram no mesmo formato, em decorrência da exploração do látex e da construção da EFMM. Rabêlo e Jonhoson (2019) acrescentam que, em 1860, a economia girava em torno da produção de borracha localizada nos seringais Rodrigues Alves, Santa Cruz e Renascença, espaços geográficos que, atualmente, situam-se em Guajará-Mirim.

Guayaramerín, segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística do Estado Plurinacional de Bolívia possui uma área de 13.900 km<sup>2</sup>, com o quantitativo de 41.775 habitantes. Localiza-se na província de Mamoré, a nordeste do Departamento de Beni, na margem esquerda do rio Mamoré e à frente de Guajará-Mirim, com a qual possui uma estreita relação comercial.

Dante Ribeiro e Juan Carlos<sup>4</sup> (2018) descrevem o contexto da implantação do município de Guayaramerín. Esses pesquisadores destacam que a cidade surgiu durante o Primeiro Ciclo da Borracha, em razão da intensificação do comércio da goma, relacionada com o ponto final da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, lugar onde está situada Riberalta, capital do Departamento do Pando. Juan Carlos<sup>5</sup> acrescenta:

Por volta de 1896 não existia o povoado brasileiro de Guajará-Mirim, no rio Mamoré, cercanias da cachoeira de mesmo nome, embora já houvesse seringais pertencentes aos brasileiros naquele local. Contudo, na margem oposta existia a povoação boliviana de Guayaramerín habitada pelos seringalistas bolivianos Manuel e Memesio Jordán e Leonor de Castro (2018).

Guayaramerín se construiu na base da exploração da borracha, posteriormente à extração de minerais e, atualmente, sua economia gira em torno das atividades do comércio com Guajará-Mirim. Nas interações transfronteiriças, destacamos as trocas (fatores de produção, terra, trabalho, capital, serviço público e privado, como também a educação) são situações difusas e surgem de forma espontânea nas interações entre as cidades.

No que tange à Matemática destacamos, que ela sempre esteve presente na vida do ser humano, desde os tempos mais remotos, sua utilidade foi sendo desenvolvida para encontrar soluções referentes aos problemas do cotidiano. D'Ambrósio (2012) destaca que a sociedade egípcia possuía sua base de sustentação na agricultura, produzida nas margens do rio Nilo, que se fertilizava periodicamente. Com a utilização da Matemática, o faraó executava a distribuição dos recursos e a repartição das terras férteis.

Dessa maneira, a Matemática é exemplificada por meio da sociedade antiga ao utilizar a vertente da aritmética, por meio da divisão dos recursos, expondo, assim, a sua utilidade. As sociedades egípcias, assim como o faraó, estavam construindo o conhecimento matemático a partir das necessidades

do cotidiano. Nesse contexto, Giardinetto (1999), destaca o conhecimento matemático como:

uma objetivação genérica (produto da atividade humana) que se faz presente ao longo das esferas da sua produção quer na esfera da produção cognoscente relativo ao raciocínio que exigem níveis de abstrações (a esfera do não-cotidiano) sem se limitar a uma relação objectual empírica imediata como fonte geradora de conhecimento, que no plano cognoscente relativo ao raciocínio mais imediato próprio da vida cotidiana (p. 09).

Com base nas concepções de Giardinetto (1999) e de D'Ambrósio (2012), busca-se, a partir desta pesquisa, compreender a Matemática e aproximá-la da vida cotidiana, pois, nos anos iniciais, a aprendizagem é mais significativa se houver essa relação entre a teoria e a prática (cotidiano). Assim, o que esse contexto do sujeito cognoscente relacionado à vida cotidiana pode ajudar na Educação Matemática desenvolvida na escola?

É justamente nesse sentido de reflexão sobre o ato de ensinar e o processo de aprender que Freire (1996) corrobora, na perspectiva de instigar que o educando, como “sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido” (p. 45). Ou seja, o professor criar o espaço para que o aluno se utilize de sua autonomia, por meio da dialética, criando mecanismos de comunicação. Nesse processo de diálogo, o aprendizado se torna recíproco, torna os discentes investigadores críticos, em diálogos com o educador. Na obra “Pedagogia do oprimido”, Freire (1987) orienta:

[...] à base da qual se pretende elaborar o programa educativo, em cuja prática educadores-educandos e educandos-educadores conjugam sua ação cognoscente sobre o mesmo objeto cognoscível, tem de fundar-se, igualmente, na reciprocidade da ação (p. 54).

O próprio Giardinetto (1997, p. 225), na sua tese de doutorado, destaca que: “Aprender a ler, escrever e realizar contas interessa ao capital, mas também

interessa enquanto instrumentos mínimos para o indivíduo poder se expressar contra o capital”. Nessa direção, os conhecimentos postos pela escola mostram sua profunda utilidade.

Em consonância, Heller (2014) atribui ao pensamento cotidiano um aspecto fragmentado, de material cognoscitivo e até de juízos, que nada tem a ver com a manipulação das coisas ou nossas objetivações coisificadas, mas que se refere, exclusivamente, à nossa orientação social.

Giardinetto (1999) situa, como a prioridade da tarefa precípua do trabalho escolar, garantir o saber sistematizado. Retomando as concepções de Libâneo (2013), esse saber escolar é um saber dosado e sequenciado para efeitos de transmissão e assimilação ao longo de um determinado tempo, ou seja, é o conhecimento intencional acumulado ao longo dos anos de estudos, adquirido pelo aluno na escola.

É importante acrescentar para esta discussão as concepções de Skovsmose (2001) para o campo da Matemática, que orienta que a Matemática escolar pode, tanto se aproximar de uma educação mais democrática, igualitária e justa, quanto contribuir com a Educação Matemática, ou seja, para esse autor, a Educação Matemática é um campo amplo em que a Matemática está inserida, mas que do modo como é desenvolvida na sala de aula necessita do cunho democrático, reflexivo e também questionador da Educação Matemática empreendida.

É preciso entender a prática educativa como um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Com isso, constrói-se o processo de tornar o sujeito apto a atuar no meio social e transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (D’AMBRÓSIO, 2012).

Assim, desde a década de 1980 a forma de ensinar e aprender a Matemática vem se constituindo atraente e com justificativa para o uso



social, de maneira a construir conhecimentos que auxiliem a formação da cidadania plena, conforme destacam os documentos oficiais PCN (1997), BNCC (2018) e diretrizes do ensino e metodologia e fundamentos para a aprendizagem da Matemática.

Essa prática de ensino reverbera nos processos de ensino e de aprendizagem para a vida e para o uso cotidiano dos saberes aprendidos na sala de aula, como também preconiza (D'AMBRÓSIO, 2012), ao tratar da etnomatemática.

### 3. A FRAGMENTAÇÃO DAS DISCIPLINAS

A partir das reflexões sobre currículo, destaca-se a fragmentação de disciplinas. Estas deixaram de ser pensadas como vias, como meios para atingir os fins que a transcendam (SOUZA, 2008). Diante desta constatação, visualiza-se que na formação do homem grego, até a idade média, a ideia de disciplina era clara, o *Trivium* era o primeiro currículo, a dialética, a gramática retórica; as disciplinas eram três, posteriormente, passaram a ser sete, até o fim da idade média.

Durante esse período, havia a ideia das disciplinas como *Trivium* - três vias de acesso aos conhecimentos, Machado e D'Ambrosio (2014). Com a ciência moderna, houve uma multiplicação de disciplinas, fato que nos últimos 100, 150 anos, esse número cresceu exponencialmente e com a especialização crescente, surgiu a ideia/necessidade de retomar o caráter da transdisciplinaridade, em que um determinado assunto ganha certa importância, então, se constituía como disciplina dentro de outra, com conhecimentos que estão interligados.

A disciplina escolar virou um canal entre a educação e a vida, fato que desencadeou a relação entre assuntos relevantes para a vida virarem matéria. Isso aconteceu com a educação sexual, educação ambiental e matemática financeira, “esses temas eventualmente muito interessante para aulas de biologia, geografia ou matemática, mas decididamente não tem o estopo de uma disciplina”

(MACHADO; D'AMBROSIO, 2014, p. 17). Para esse contexto, as disciplinas buscam trazer um sentido pleno na sala de aula, fazendo relação com a vida.

A reflexão sobre o poder da disciplina pode ser percebida no fato de que, até o 5º ano do Ensino Fundamental, os professores são chamados somente de professores de crianças; no Brasil, quando lecionam para o 6º ano em diante passam a ser professores de matéria, de disciplinas. Isso ocorre em todas as disciplinas, mas aparece mais fortemente na Matemática e em Língua Materna (Língua Portuguesa), pois são duas disciplinas consideradas clássicas no currículo educacional e com prestígio superior.

Possivelmente, a fragmentação pode ser considerada um fator que diminui o interesse do aluno no processo de aprendizagem, em que a linguagem da escola passa a ser uma língua de pontos, com listas de conteúdos a serem estudados, a esperança é que, juntando os pontos, ao final da escolarização apareça uma foto. No entanto, há muitos alunos que saem da escola com “muitos pontos” na cabeça, mas que não formaram nenhuma foto. Ocorre muito isso com a Matemática, estudam-se muitas coisas e, no final, não se consegue compreender ou discutir os aspectos essenciais/fundamentais desses estudos, fato que pode ser considerado em todos os níveis e modalidades de ensino.

Para Godoy (2015), a ideia fundamental é a de que se consegue explicar na linguagem ordinária, se for preciso, uma linguagem técnica, mas isso não é fundamental, não é fundamento, para essas ideias nunca é uma condição isolada. Trata-se de um determinado assunto e esse não apresenta *link*, não apresenta ligação com o outro assunto, formando um amontoado de conhecimentos que não se conectam e que não se constituem em conhecimento concatenado.

Para que haja aprendizagem é necessário que as ideias fundamentais se articulem mutualmente, apresentem ramificações, de modo que uma ideia fundamental não se fixa em uma única disciplina, perfazendo uma trajetória que supera as fronteiras disciplinares. Quando se estuda energia, passa-se pela Física, Geografia, História, entre outras disciplinas. Então, quando se atém ao que é fundamental, a partir dessas características, a tradução da linguagem

ordinária, a articulação interna da disciplina e a articulação com outras disciplinas, o ensino deixa de ter as características fragmentadas e passa a ser transdisciplinar, fato que incide na matemática ensinada na escola e àquela que é utilizada no dia a dia.

Nesse contexto, essa ideia de escolarização é um dos requisitos fundamentais para o processo de democratização da sociedade, entendendo por democratização a conquista, pelos movimentos populares, das buscas por melhorias sociais, culturais, profissionais, educacionais, econômicas e políticas.

Essa reflexão situa-se no adquirir conhecimento crítico da realidade por meio do estudo das matérias escolares e do domínio de métodos que desenvolvem suas capacidades cognitivas, para também formar habilidades que proporcionem crescimento humano de sujeitos ativos. Desse modo, alunos e professores crescem, social e intelectualmente, no processo permanente de aprendizagem.

#### **4. PROFESSORES DE MATEMÁTICA: MOVIMENTO DE FORMA/AÇÃO**

Para tratar desse movimento de forma/ação seguir-se-á as concepções de Bicudo (2012), que discute como um movimento que não apresenta início ou fim, ou seja, não inicia com a licenciatura, nem termina com ela, constitui-se como um movimento ao longo da vida profissional, que se inicia quando o educador começa a se familiarizar com a própria palavra Matemática. Nesse contexto, “como uma atividade Matemática realizada ainda em situações de jogos de brincadeiras e, certamente, de modo mais focado, durante o processo de sua escolarização, qualquer que seja o nível considerado” (BICUDO, 2012, p. 33).

A formação do professor de Matemática é foco específico do curso de Licenciatura em Matemática. Conforme a legislação educacional, esses profissionais atuam nos anos finais do nível fundamental e no nível médio, no entanto, a Pedagogia forma profissionais licenciados para atuarem no ensino de Matemática no nível infantil e anos iniciais do nível fundamental.

O professor de matemática traz consigo modos de fazer, compreensões, procedimentos e encontra à sua disposição equipamentos, estruturas e funcionamentos daquela escola (ou qualquer que seja o ambiente de educação) e crianças que também se encontram em seu movimento de ser, sendo (BICUDO, 2012, p. 36).

A autora entende que na forma/ação o aprendizado acontece com os alunos, com os colegas, com suas dúvidas, com seus acertos e com seus erros, com a organização do mundo do trabalho na instituição escolar, com os estudos que realiza e com sua disponibilidade de preparar as atividades destinadas ao ensino. A ação se realiza no processo de ensino e aprendizagem que opera em cursos dessa natureza.

A forma, nesse sentido, é a ideia que se constitui na história da cultura, na relação com o modo de ser do professor e, em específico, do professor de Matemática. Este traz consigo as concepções de professor e concepções de Matemática, e essas concepções integram as bases que operam na sociedade, ou seja, a forma carrega consigo ideais e respectivos valores da história da civilização.

A forma/ação também acontece na *professoralidade*, no ambiente de trabalho, efetuando uma realidade determinada pelos acertos, erros, dúvidas e uma permanente formação incidindo na ação. Há, portanto, um duplo aprendizado, professor e alunos crescem socialmente e intelectualmente, por meio do processo.

D'Ambrósio (2012) diz que são características essenciais para um bom professor de Matemática do século XXI “1. Visão do que vem a ser Matemática”, “2. Visão do que constitui a atividade Matemática”, “3. Visão do que constitui a aprendizagem da Matemática” “4. Visão do que constitui um ambiente propício à aprendizagem da Matemática”.

Em síntese, o fundamental vinculado ao que preconiza D'Ambrósio, para Freire (1987), é a reflexão crítica sobre a prática, ou seja, é pensar criticamente

na prática de hoje ou de ontem o que se pode melhorar na próxima prática. Desse modo, o ser professor envolve: “o entendimento do ser humano e do ser da própria Matemática, vista como um corpo de conhecimento organizado segundo uma lógica específica, possuidor de uma linguagem peculiar de expressão, revelador de certos aspectos do mundo” (BICUDO, 2012, p. 53).

Evidencia-se que o professor não pode isolar a Matemática dos aspectos que a envolvem na relação com o homem, com o mundo humano e com aquilo que o homem conhece do mundo.

## 5. MÉTODO

A presente pesquisa foi norteada pela seguinte questão: como a Matemática Escolar é articulada na relação teoria e prática para o uso no cotidiano dos alunos brasileiros e bolivianos da fronteira? A partir dessa indagação foram formuladas outras questões complementares, a saber: Quais os recursos utilizados para as aulas de matemática? Quais os instrumentos utilizados para ensinar matemática? Alinhados a estas indagações o objetivo geral desse estudo consistiu em analisar a Matemática Escolar e suas aproximações com o uso no cotidiano dos alunos brasileiros e bolivianos da fronteira. Quanto aos objetivos específicos, estes foram: identificar os recursos utilizados para ensinar matemática e caracterizar os instrumentos utilizados para ensinar matemática.

Os dados levantados na pesquisa foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa, com a utilização de dados quantitativos, em consonância com a pesquisa descritiva- exploratória, a qual é descrita por Gil (2002) como método de interpretação dinâmico e totalizante da realidade, pois considera o fato dentro do contexto social, político e econômico. Também permite ir além da simples identificação da existência entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. O instrumento utilizado nessa pesquisa foi questionário semiestruturado aplicado aos alunos e professores brasileiros e bolivianos.

A pesquisa da qual decorreu este artigo foi desenvolvida nas escolas Irmã Hilda, José Carlos Nery (Brasil), Fé y Alegría, Imaculada Conceição (Bolívia), Os sujeitos foram professores regentes<sup>6</sup> das turmas de 4º e 5º ano, brasileiros e bolivianos da rede pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil e do nível primário na Bolívia. Nesta pesquisa, esses professores regentes foram analisados sobre o enfoque das aplicabilidades de suas práticas na disciplina de Matemática, por isso serão chamados de professores de Matemática. Os alunos, são 20 do 4º ano, 20 alunos do 5º ano brasileiros da rede pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas de Guajará-Mirim/Brasil; e 20 alunos do 4º ano, 20 alunos do 5º ano do nível primário de duas escolas de Guayaramerín/Bolívia. Embora tenhamos trabalhado com todo esse universo de sujeitos, para o presente trabalho, apresentamos a seguir apenas os resultados da investigação realizada junto aos professores.

## **6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A análise dos dados foi fundamentada na análise de conteúdo, à luz do pensamento de Bardin (1977), por meio da técnica de categorização, organizando os elementos da investigação na perspectiva de que cada elemento tem em comum com o outro, por intermédio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem, explorando, para além da descrição (enumeração das características, resumidas após tratamento), ponto final de análise e interpretação (a significação concebida a estas características). Entre essas duas etapas encontra-se a inferência, por ser um procedimento intermediário, que permite a passagem explícita e controlada de uma fase para a outra.

Almeja-se uma possível e desejada contribuição para a reflexão sobre a Matemática escolar e o cotidiano, buscando definir e delinear as relações que promoverão uma aprendizagem na ação docente envolvendo as duas cidades (Guajará-Mirim e Guayaramerín).

**Gráfico 1:** Profissão dos pais dos alunos



**Fonte:** Pesquisa de campo, 2019.

O gráfico relativo à profissão dos pais dos alunos aponta que a maioria dos alunos possui pais que trabalham no comércio. Em Guajará-Mirim, são 09 pais, em Guayaramerín, são Gráfico 1 - comércio e loja - 25 pais, uma diferença de aproximadamente 180% em relação ao dos pais brasileiros. Isso demonstra que a maioria do trabalho na cidade boliviana está norteada pela relação com o comércio. Aliás, as cidades-gmeas de Guajará-Mirim e Guayaramerín possuem o nível de industrialização pequeno e, talvez, o mercado de trabalho disponível para moradores esteja circunscrito ao comércio.

A intensificação do comércio na Bolívia foi oriunda dos resultados da liberação dos marcos do neoliberalismo, o qual ressalta, nas análises de Santos (2018), “o fortalecimento do papel do capital estrangeiro na economia boliviana, que contribuiu para reorientação da política econômica do país”. Diante das relações de trabalho dos pais, o ensino da matemática deve aproximar-se da realidade dos alunos. Para Machado (2011) o mais aceitável é que os sistemas numéricos, assim como outros conteúdos matemáticos, desenvolvam-se a partir de situações do cotidiano, ou seja, o que se vê, ouve, observa ou imagina, do presente ou do passado, é importante para ser sintetizado para o processo de aprendizagem; não pode ser onico meio, mas se constitui como sendo o mais significativo.

Nessa perspectiva, o campo de atuação dos pais poderá ser um elo para a ampliação do conhecimento matemático do filho, visto isso pela aproximação que a linguagem Matemática tem com a área do comércio, na qual atua um

número significativo de pais dos alunos pesquisados. No entanto, essa ampliação só será permitida se houver a troca de saberes por parte dos alunos/filho e pais e o seu uso na escola como recurso de ensino e aprendizagem.

A respeito da prática pedagógica, segundo a afirmação de Libâneo (2013), é a partir da ação educativa que o meio social exerce influência sobre os indivíduos. Desse modo, ela ocupa um espaço significativo na promoção da interação e formação do aluno crítico. Freire<sup>7</sup> (1996) afirma, na entrevista com D'Ambrósio, que o professor de Matemática pode despertar no aluno o desejo de se assumir matemático e que é possível a alfabetização Matemática, o que poderia ajudá-lo no desenvolvimento da cidadania. Assim, salienta a importância da prática pedagógica na formação do aluno para a amplitude da cidadania.

A categoria Prática Pedagógica apresenta duas subdivisões que envolvem a prática pedagógica relacionada com a Matemática na fronteira por meio da análise dos itens: Recursos utilizados para o ensino da Matemática e Instrumentos para ensinar Matemática.

O questionamento para os professores sobre sua prática pedagógica foi: quais os recursos utilizados para as aulas de matemática? Foram obtidos os seguintes dados: na sala de aula, todos os professores utilizam livro, lousa e material manipulável. Quanto aos jogos pedagógicos, na Bolívia, apenas um professor revela não utilizar. No que tange aos professores de Guajará-Mirim, apenas um diz que se utiliza dessa prática pedagógica. Todos os docentes de Guayamerín mencionam que utilizam material lúdico para ensinar Matemática; já no Brasil, apenas dois.

Para Zabala (1998), a tarefa de ensinar envolve ter presente as necessidades particulares de cada menino e menina e de selecionar as atividades e os meios de que cada um deles necessita. Neste sentido, quanto mais variados forem os métodos e recursos utilizados, melhor poderá ser a aprendizagem, sendo que os instrumentos manipulados pelos alunos podem contribuir de maneira significativa para o aprendizado.



Da mesma maneira, reafirma D'Ambrósio (2012), que ninguém poderá ser um bom professor sem dedicação, sem amor num sentido amplo, sem também ser profissional que se dedica a fazer o seu melhor, aprendendo com as experiências do cotidiano da sala de aula.

Em relação ao questionamento: quais os instrumentos utilizados para ensinar matemática? Os dados apontaram àqueles voltados para o ensino de Matemática principalmente, o “Material dourado” para as aulas na Bolívia e o “*Tangran*” para as aulas no Brasil. O Material Dourado foi criado pela educadora Maria Montessori, para os trabalhos com a Matemática, com o objetivo de auxiliar o ensino das atividades com os conteúdos sobre o sistema de numeração decimal-posicional, (TAHAN, 1976).

Esse material concreto manipulável possui uma enorme capacidade de contribuir para construir conhecimentos por meio da compreensão dos algoritmos, como também um notável desenvolvimento do raciocínio e um aprendizado bem agradável no sentido da concretude que envolve a construção dos números, podendo ser utilizado para resolver operações Matemáticas.

Os dados coletados na pesquisa apontam o uso dos *Tangran* e do Material Dourado pelos professores e alunos brasileiros e bolivianos. O Material Dourado foi mais utilizado pelos bolivianos e o *Tangran* pelos brasileiros. Desse modo, destaca-se a compreensão dos números para a realidade dos bolivianos e para os brasileiros, pois, apresenta aproximação com a Matemática escolar.

Outro objeto manipulável que os dados da pesquisa apontam foi a utilização do “Ábaco”, apresentado e trabalhado na sala de aula isoladamente e com a junção do Material Dourado, desenvolvido pelos bolivianos na proporção 13/40 e pelos brasileiros em 9/40, objetos utilizados para cálculos com números.

Segundo Malba Tahan (1976), o ábaco, também denominado quadrado calculador, foi durante milhares de anos o único instrumento que a humanidade possuía para as operações de calcular. Segundo a lenda, o ábaco foi inventado

ao redor do ano de 2000 a. C., por um mandarim chinês, com o intuito nobre de facilitar ao povo fazer as contas e, assim, conhecer o valor das mercadorias, como também de realizar os cálculos referidos aos impostos atribuídos ao produto. Sua generosidade custou-lhe a vida, pois ao Imperador interessava manter o povo na mais completa ignorância. O uso do ábaco, entretanto, foi se expandindo aos poucos entre os povos vizinhos da China.

Na relação da utilização dos materiais para o ensino da Matemática foram apresentados recursos de maneira isolada e na junção com dois objetos. Os professores afirmam que os alunos manipularam, durante o ano letivo de 2019, *Tangran*, Material Dourado e Ábaco (2/4); Sólido de Platão e Bloco Lógico (1/4); um professor afirmou que não desenvolveu aula com nenhum desses materiais manipuláveis. Para a realidade boliviana, Bloco Lógico e Sólidos de Platão (2/4) e *Tangran*; Material Dourado e Ábaco (3/4).

Dentre esses objetos, destaca-se o Material Dourado, como mecanismo para a aprendizagem do sistema numérico e posicional, também presente ao manipular o Bloco Lógico. O Ábaco, como objeto para cálculos dos números e compreensão do sistema decimal, realidade operante no cotidiano dos bolivianos.

Concordando com a afirmação de Libâneo (2013), de que o ensino é uma tarefa real, concreta, que expressa o compromisso social e político do professor, pois o domínio das habilidades escolares é pré-requisito para a participação dos alunos na vida profissional, na vida política e sindical, como também para enfrentar problemas e desafios da vida prática.

Em conformidade à BNCC (2018, p. 277), “Na Matemática escolar, o processo de apreender uma noção em contexto, abstrair e depois aplicá-la em outro contexto envolve capacidades essenciais, como formular, empregar, interpretar e avaliar”. E as práticas que envolvem atividades diferenciadas conseguem amplamente atingir esses fundamentos essenciais da Matemática escolar.

Essa perspectiva de aplicação está inserida no campo “através da observação, prática, investigação, experimentação, raciocínio, reflexão,

conceituação e teorização estruturados sistematizados” (BOLÍVIA, 2012, p. 24), a qual possibilita ao aluno ampliar sua compreensão da Matemática escolar, como também, a sua vida cotidiana. Pois a experiência otimizada faz surgir a possibilidade a partir da qual ele “cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associadas ou não a fenômenos do mundo físico” (BNCC, 2018, p. 265).

Nesse sentido, as atividades diferenciadas terão condições de possibilitar a ampliação e construção desses sistemas abstratos, tornando-se parte dos saberes existentes que contribuem para ativar a formulação do nível de abstração para aproximação da concretude da Matemática escolar com a matemática vivenciada na prática dos alunos.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa promoveu uma reflexão sobre a relação da Educação Matemática com a vida cotidiana do aluno brasileiro e boliviano, ora fazendo um paralelo entre essas duas culturas, ora explicitando as particularidades acerca de cada cultura e de cada município, demonstrando, assim, as nuances percebidas pelos pesquisadores e representadas nos dados empíricos da pesquisa.

Destaca-se que cabe ao educador problematizar sua ação pedagógica, sua postura como profissional, mediante à uma rigorosa reflexão, e transpondo para o seu aluno a necessidade de tornar-se um sujeito crítico. Portanto, defende-se que, para alcançar os resultados almejados será necessário que o educador, a partir da prática, equipada com as teorias e significações de características próprias a cada professor e, por sua vez, reencantado pela disciplina, reencante seu aluno, desperte nele o interesse por construir conhecimentos que aparentemente vão se perdendo ao longo da trajetória escolar.

Destaca-se, também, a relação da Matemática escolar estabelecida com a vida cotidiana, no sentido de que a Matemática está presente na vida do ser humano. Isso não se pode negar. Mas será que há necessidade de todo o conteúdo matemático responder ao inevitável questionamento “Para

que serve isto?”. Machado (2011) afirma que, ao relacionar diretamente cada conteúdo matemático com uma aplicação imediatamente perceptível, muitas vezes, enganam-se os professores, de modo que, encontram utilidades práticas excessivamente entusiasmados com temas poucos significativos, apenas porque, para eles, de uma maneira artesanal, simplesmente, buscam responder a esse questionamento. Verificou-se, diante desse contexto a necessidade de refletir sobre a real e significativa prática pedagógica a qual envolva o dia-a-dia do aluno.

No entanto, o cunho desta pesquisa está no âmago dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, nessa etapa da escolarização é de suma importância que se priorize a utilização da Matemática como ferramenta de utilidade prática para a vida. Por isso, a motivação para o aprendizado parte dessa reflexão sobre a importância de se construir uma base sólida de confiança em relação à disciplina, o professor é de fundamental importância para que haja essa reflexão e tomada de decisão pedagógica.

Percebe-se, então, que há a necessidade de apresentar uma relação do conteúdo com a vida do aluno, aproximando, dessa maneira, os conteúdos escolares para melhor compreensão dos alunos, exemplificando. Mas, acima de tudo, o professor precisa compreender a relação que ele está estabelecendo, no sentido de vislumbrar a amplitude desses exemplos, seus fatores culturais, sociais e econômicos.

Destacamos que a pesquisa apresenta indicadores no âmbito local, regional ou nacional para a melhoria da Educação Matemática na relação Matemática escolar e o cotidiano, tanto no Brasil, quanto na Bolívia. Este estudo, então, potencializa e evidencia a Matemática escolar, fortalecendo o campo da Educação Matemática no sentido amplo e numa relação entre conhecimento escolar e o uso deste conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1977.
- BICUDO, Maria A. V. (org.). **Educação Matemática**. 2. ed. São Paulo: Vários Autores, 2012.
- BOLÍVIA. **El nuevo currículo del Sistema Educativo Plurianual**. La Paz, 2012.
- BRASIL. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL, IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010**. [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/cd\\_2010\\_v1\\_br.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/cd_2010_v1_br.pdf) Acesso em: 01 jul. 2019.
- D'AMBROSIO, Ubiratan, **Educação Matemática: da teoria à prática**. 23. ed. Campinas, São Paulo: Pairus. 2012 – Coleção perspectivas em Educação Matemática.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saber necessário à prática educativa**. – Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIARDINETTO, José R. B. **O fenômeno da supervalorização do saber Cotidiano em algumas pesquisas da Educação Matemática**. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1997.
- GIARDINETTO, José R. B. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Elenilton V. **Currículo, cultura e educação matemática**: uma aproximação possível? Campinas, São Paulo: Paurus, 2015.

GODOY e SILVA. Elenilton V.; Cecy L. A. Tendências de pesquisa em Educação Matemática que privilegiam as dimensões social, cultural e políticas da matemática escolar. **Revista RenCiMa**, edição especial: **Educação Matemática**, v.7 n.4 p. 128-148, 2016

HELLER, Agnes, **O cotidiano e a história**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Nilson J. **Matemática e língua materna**: uma análise de uma impregnação mútua 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Nilson J., D'AMBRÓSIO, Ubiratan; Organização Valeria Amorim. **Educação Matemática**: Pontos e contrapontos, São Paulo: Sammus, 2014.

RABÊLO, Aleksandra M.; JONHOSON, Luanna F. Educação em Guajará-Mirim: percursos históricos e tendências atuais IN: BLACKMAN, Cledenice; SILVA, Gilberto P.; PEREIRA, Rosa M. C. **Dossiê Rondônia**: O rio que nos une Rondônia: Temática, 2019.

SANTOS, Fábio L. B. (org.). **Pedagogia da Viagem**: Peru e Bolívia [recurso eletrônico] São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2018.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas: Papyrus, 2001.

SOUZA, Rosa. F. de. **História da organização do trabalho escolar do currículo no Século XX.** São Paulo: Cortez, 2008.

TAHAN, Malba. **As maravilhas da Matemática.** 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1976.

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

## CAPÍTULO 10

# A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE: O QUE REVELAM OS PROFESSORES SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA UNIDADE ESCOLAR EM PORTO VELHO-RO

Amarildo Augusto de Oliveira<sup>1</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental ainda tem gerado inúmeros questionamentos entre os estudiosos da área, afinal, ela não é incluída no currículo escolar como uma disciplina, mas deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), considerando, portanto, tratar-se de um tema transversal, sendo comum a uma ou mais disciplinas, ou seja, uma área do conhecimento que perpassa campos disciplinares. Logo, a inclusão deste tema nos PNC's (Parâmetros Curriculares

---

<sup>1</sup> Licenciado em Geografia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestre em História, Direitos Humanos, Fronteiras e culturas no Brasil e na América Latina pela Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, Espanha. E-mail: amarildoaugustodasoliveiras@gmail.com



Nacionais), assim como os demais, teve como finalidade abordar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa do indivíduo na sociedade e a corresponsabilidade pela vida social com o intuito de formar cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental na qual estão inseridos.

Nesta direção, o presente estudo, orientou-se pela seguinte indagação: Em que consiste o trabalho dos professores de uma unidade escolar, que ministram diferentes disciplinas, sobre Educação Ambiental, de maneira interdisciplinar, conforme as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais?

A partir deste questionamento desdobraram-se três questões complementares, a saber: nas atividades cotidianas de sala de aula, quais são as orientações dos professores em relação às atitudes práticas para contribuir com a preservação dos recursos naturais do município de Porto Velho? Os professores de diferentes disciplinas abordam em suas aulas assuntos relacionados a Educação Ambiental? Os professores fazem parte de algum projeto de Educação Ambiental na escola?

Com base nessas questões, definimos como objetivo geral analisar se os professores de diferentes disciplinas, de uma unidade escolar de Porto Velho – RO trabalham a Educação Ambiental, de maneira interdisciplinar, conforme as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Como objetivos específicos, elegemos: averiguar se nas atividades cotidianas de sala de aula os professores orientam atitudes práticas para contribuir com a preservação dos recursos naturais do município de Porto Velho; verificar se os professores de diferentes disciplinas abordam em suas aulas assuntos relacionados a Educação Ambiental e aferir se os professores fazem parte de algum projeto de Educação Ambiental na escola.

Para o alcance desses objetivos, optamos por uma pesquisa do tipo descritiva, de abordagem qualitativa, com suporte de dados quantitativos. Utilizamos como instrumento para obtenção dos dados uma entrevista

exploratória parcialmente estruturada, tendo como base a elaboração de um roteiro. Porém, o uso de roteiro não impediu a interação entre o entrevistador e o entrevistado, de modo a garantir certa flexibilidade para os envolvidos. Viertler (1988, p.17), classifica a entrevista em três tipos:

A inteiramente estruturada, com seus tópicos previamente fixados; a parcialmente estruturada, em que há uma combinação entre os tópicos fixos e os que são redefinidos conforme o andamento da entrevista; e a não estruturada, em que não há tópicos fixos e o diálogo segue livre entre os entrevistados e o entrevistador.

Para a autora, as entrevistas dão um maior controle para o informante. Por conseguinte, a pesquisa teve como sujeitos, onze (11) professores e o lócus da investigação foi uma unidade escolar da Rede Estadual de Ensino do município de Porto Velho. Foi a partir deste instrumento que coletamos os dados da pesquisa, para prosseguir às análises.

A organização do trabalho contempla a seguinte estrutura: Introdução, onde contextualizamos a problemática do estudo, destacamos a questão/problema, os aspectos metodológicos, os sujeitos da pesquisa e o *lócus* da investigação. Na segunda seção abordamos as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's, sobre a Educação Ambiental e a Interdisciplinaridade.

Posteriormente, apresentamos os dados da pesquisa, com as análises e interpretações das vozes dos sujeitos em diálogo com os teóricos que fundamentam este trabalho. Por fim, tecemos as considerações finais, comentando os resultados obtidos e concluímos ressaltando o nosso posicionamento, com o intuito de suscitar possíveis reflexões que visem enfatizar a relevância científico-intelectual deste estudo, que aponta indicadores, evidenciando a importância da Educação Ambiental (EA) de forma interdisciplinar no ensino fundamental, na lapidação de um novo sentido educacional, que consiste, por

meio da formação de valores, colaborar para a formação de cidadãos ativos, numa perspectiva de preservação, o que aponta a necessidade de se repensar as ações antrópicas sobre o meio natural, no protagonismo da socialização de conhecimentos da Educação Ambiental (EA) na construção de cidadãos imbuídos de atitudes quanto à preservação dos recursos naturais do município de Porto Velho-RO.

## **2. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE**

A Educação Ambiental na perspectiva interdisciplinar, passa a se constituir a partir da materialização de sua praticidade, como consequência de uma motivação inicial, em que a comunidade escolar, imbuída destes comprometimentos passem a ser os protagonistas desse novo cenário educativo, destacando dentre os mesmos, os professores das diferentes disciplinas, ancorados por projetos norteadores em que o passo a passo, desta valiosa ferramenta mútua na construção da mudança de posturas e atitudes, seja fruto do comprometimento coletivo, em especial , do corpo docente, que se destaca como o operador do saber, na realização de suas aulas cotidianas nas diferentes disciplinas. Fazenda (2001, p. 15) descreve que:

[...] a interdisciplinaridade, volta agora como a palavra de ordem das propostas educacionais, não só no Brasil, mas no mundo. Entretanto, ela é apenas pronunciada e os educadores não sabem bem o que fazer com ela. Sentem – se perplexos frente à possibilidade de sua implementação na educação. Essa perplexidade é trazida por alguns na tentativa da construção de novos projetos para o ensino, entretanto, percebe -se em todos esses projetos a marca da insegurança.

A autora destaca que a interdisciplinaridade é a palavra de ordem no contexto das propostas educacionais no cenário atual, com alcance nacional e internacional, entretanto, ela ressalta também a perplexidade dos educadores

frente a essa nova realidade. Há de se enfatizar diante destes comentários, que a comunidade escolar (gestores em educação, diretores, professores, alunos e pais), precisam reagir, de forma prática, com relação à Educação Ambiental, para além de repassar informações e conceitos, vivenciar essa possibilidade de ensino e de aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar, em que a responsabilidade assumida por todos os professores, das diferentes disciplinas, passe a fazer parte da escola e se estenda para as demais comunidades, em que os alunos se destaquem como multiplicadores de atitudes positivas junto aos diferentes membros de suas respectivas casas, como reflexo da Educação Ambiental trabalhada e vivenciada na escola.

Werneck (1987, p. 56 -58), em consonância com essas ideias,

Propõe que a interdisciplinaridade é a forma mais forte de pluridisciplinaridade, aquela onde existe realmente uma interação entre as disciplinas escolares. Trata-se de uma nova concepção da divisão do saber, frisando, sobretudo as interdependências existentes entre as disciplinas e mostrando, através do discurso intelectual, que as coisas não ocorrem na vida de modo compartimentado, mas interligado.

Ao fazer essa reflexão sobre a interdisciplinaridade na educação, o autor conclui que é uma mudança de concepção de ensino porque vem quebrar uma estrutura secular, fundamentada no isolamento das disciplinas, que orientava o trabalho dos professores, como se cada matéria não tivesse ligação com as outras. Ainda conforme Werneck (1993, p. 56-57):

Nós não consideramos apenas o resultado da colheita, nós observamos o solo, as sementes, o clima, as intempéries e tudo o que se relaciona com o plantio de modo geral. Os elementos são observados, na realidade da vida, como um grande conjunto, relacionados de tal modo que, sem estas relações, não haveria possibilidades de se obter uma produtividade satisfatória.

O autor descreve o conjunto de elementos que envolve o processo de produção de alimentos. Dessa forma, o trabalho docente, sendo realizado de uma maneira colaborativa e complementar, entre as diferentes disciplinas, possibilita a produção de conhecimento mais próximo da realidade. Sendo assim, Amormino (2018, p. 46) alude que:

[...] notou-se que a interdisciplinaridade e transversalidade é parte essencial para a construção de uma E.A adequada, tornando-se necessária a aplicação de políticas públicas voltadas para o tema socioambiental, a formação de professores e sua prática junto aos estudantes [...].

O teórico acrescenta à discussão pontos básicos para a implementação de uma proposta pedagógica voltada para o trabalho interdisciplinar. A criação de normas legais e a formação docente são questões de base a serem discutidas para que se possa dar início a qualquer mudança nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para Amormino (2018, p. 10):

[...] essa temática abre possibilidades de novos conhecimentos e habilidades que podem ser desenvolvidas numa perspectiva interdisciplinar que possa incluir a história, e assim falar sobre como o ser humano tem interagido com o ambiente ao longo dos séculos e principalmente após revolução industrial, discutir a geografia junto à educação ambiental mostrando os locais geográficos mais atingidos pela ação do homem e a biologia de como preservar a natureza.

À luz do pensamento desse autor, é possível vislumbrar que a Educação Ambiental, trabalhada de forma interdisciplinar, poderá ser uma valiosa ferramenta para o direcionamento de um caminho que envolva mudança de postura e atitudes, constituída a partir de uma consciência e, principalmente, sensibilidade ambiental, com alcance global, permitindo ao aluno construir

uma nova forma de compreender a realidade na qual vive, suscitando a consciência ambiental e o exercício da cidadania, numa cultura ética, de paz, de solidariedade, de liberdade, de parceria e partilha do bem-comum, da amabilidade, da delicadeza e do bom senso.

Sobre esse quesito, os PCN's (1997, p.23) apresentam o seguinte posicionamento:

Nesse contexto, fica evidente a importância de se educar os futuros cidadãos brasileiros para que, como empreendedores, venham a agir de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro; como participantes do governo ou da sociedade civil para que saibam cumprir suas obrigações, exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda a comunidade, tanto local como internacional; e, como pessoas, encontrem acolhida para ampliar a qualidade de suas relações intrapessoais e interpessoais com o ambiente tanto físico quanto social.

De acordo com as interlocuções teóricas acima, destacam-se as necessidades das inserções de desenvolvimentos de políticas públicas em que a sua real praticidade possa alcançar os seus objetivos, através da autenticação do valioso papel em que a protagonista seja a Educação Ambiental, materializada na socialização do conhecimento, refletida a partir do poder multiplicador da escola, em relação às alternativas sustentáveis e eficazes, na conscientização e sensibilização das atitudes práticas da humanidade, originadas a partir da comunidade escolar, em que a sua real constituição, se estruture no desenvolvimento econômico e da preservação dos recursos naturais, em que ambos sejam os protagonistas dos progressos sem agressões aos recursos naturais, como resultados das preservações do meio ambiente ,assegurando o direito de vida das futuras gerações.

O valioso papel da escola, como centro socializador de conhecimento, ocupa um dos principais papéis de protagonista na educação e, dentre os

temas sociais, ressalta-se aqui, os temas transversais, com destaque à Educação Ambiental, que de acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), devem ser parte da vida cotidiana da comunidade escolar, que se estrutura como consequência da praticidade interdisciplinar, em que as informações e os conceitos só vão se constituir de importância, para galgar os seus reais objetivos para os quais foram definidos, a partir de sua materialização na atmosfera escolar, se expandindo para vida social dos membros da comunidade escolar, com atitudes vividas no dia-a-dia, na formação de valores, com consequência do ensino e da aprendizagem e de procedimentos nas práticas com as questões ambientais.

As políticas públicas federais, de responsabilidade do Ministério de Educação e Cultural – MEC, norteiam a implantação de projetos com temas transversais, em que a escola, possa assumir o seu papel para protagonizar a expansão das competências de políticas públicas e pedagógicas dos desenhos curriculares que lhes são atribuídas, como fruto de atitudes práticas, comprometimentos e responsabilidades nos processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, a materialização da interdisciplinaridade, se configura como consequência das atitudes, concretizadas nas ações cotidianas, em que o seu protagonismo é o resultado da socialização, a partir das responsabilidades de cada um, como reflexos da estrutura organizacional a qual o professor faz parte.

O planejamento e o desenvolvimento de um projeto, demanda uma série de fatores, dentre os quais, tempo, comprometimento, responsabilidade e principalmente, se tratando de um projeto social, esses fatores de comprometimento tendem a se multiplicarem, pois, o resultado final é fruto do envolvimento de cada um.

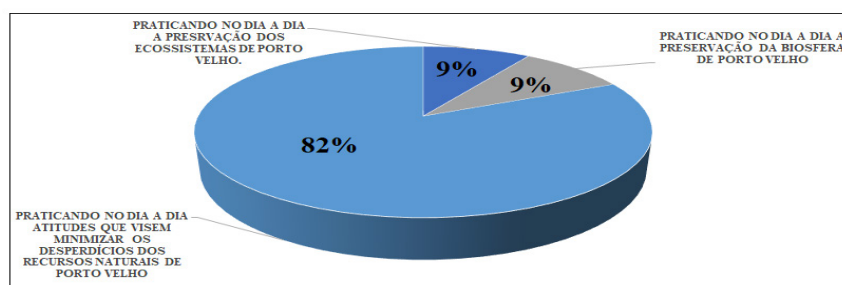
Os conteúdos sobre o meio ambiente serão integrados ao currículo através da transversalidade, pois serão tratados nas diversas áreas do conhecimento, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão abrangente da questão ambiental.

As áreas de Ciências Naturais, História e Geografia são as principais áreas afins para o desenvolvimento dos conteúdos relacionados à EA, pela própria natureza dos seus objetivos de estudo. As áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Arte ganham importância fundamental por constituírem instrumentos básicos para que o aluno possa conduzir o seu processo de construção do conhecimento sobre o meio ambiente.

### 3. O QUE REVELAM OS PROFESSORES SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE?

Para apreendermos os dados relacionados sobre a prática pedagógica dos professores referente à Educação Ambiental, na perspectiva da Interdisciplinaridades, apresentamos a seguir as questões que foram formuladas a estes e a análise que realizamos. Inicialmente, perguntamos aos professores: nas atividades cotidianas de sala de aula, quais são as orientações trabalhadas com os alunos, em relação as atitudes práticas para contribuir com a preservação dos recursos naturais do município de Porto Velho? A figura 1 apresenta as respostas.

**Figura 1** - Nos discursos do universo da escola pesquisada.



**Fonte:** Questionário aplicado ao universo da pesquisa (2010).

Com este questionamento, buscou-se aferir o grau de conscientização ambiental da orientação dos professores aos alunos da unidade escolar pesquisada, em relação ao processo de preservação dos recursos naturais do



município de Porto Velho e, constatou-se que de acordo com a alternativa que melhor define o grau de consciência ambiental (minimização de desperdícios na prática cotidiana) foi a opção escolhida por 9 (nove) professores que representa um percentual de 82%, destacando-se como a que melhor define consciência ambiental, pois ao indicar a minimização de desperdícios, neste contexto, destaca-se a consciência ambiental, e, portanto, sabe-se que a preservação dos recursos naturais do mundo em que vivemos, se consolida em nossas atitudes simples do cotidiano, como por exemplo, um olhar responsável aos descarte de nossos resíduos, evitar tocar fogo nos lixo doméstico, consumo consciente e uso de produtos biodegradáveis, evitar desperdícios de água e de energia, agindo assim, essas atitudes serão de fundamental importância para minimizar a degradação dos recursos naturais do município de Porto Velho e no mundo, pois a globalização também se materializa nos problemas ambientais, originando as crises tais como, secas, degelo, poluição, aquecimento global, desertificação dentre outros acontecimentos naturais da atualidade

Assim, Pacheco (2017, p. 25) considera que:

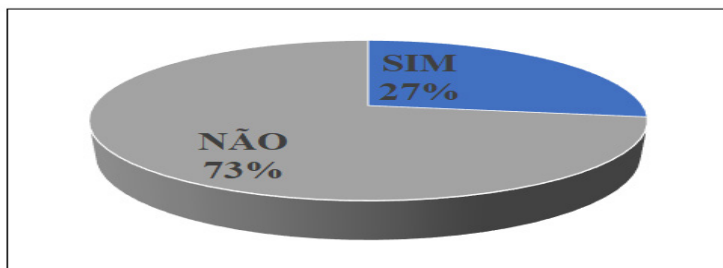
Nas últimas décadas o homem passou a ser considerado como o principal agente transformador do Meio Ambiente e de seus recursos naturais, promovendo dessa forma alterações nesse meio com o objetivo de atender as suas necessidades individuais. Consequentemente com essas alterações os problemas ambientais em todo mundo causaram o aumento da degradação ambiental, tornando necessário a utilização sustentável dos recursos naturais tendo-se refletido na elaboração de uma formação e especialização adequada para observar e/ou modificar o agravamento dos problemas ambientais na Terra.

A partir da segunda metade do século XVIII, com o advento da Primeira Revolução Industrial, fruto desta sociedade de consumo, passou-se a intensificar a ação antrópica pelo meio ambiente, cujo principal objetivo é o de explorar os recursos naturais para atender às demandas de uma sociedade

consumista, o que causou um intenso processo de destruição da natureza e, como consequência, o surgimento de fenômenos naturais que ameaçam a vida das atuais e futuras gerações, o que exigiu, com urgência, a necessidade de se repensar alternativas viáveis, para se associar o progresso e a preservação, em que um seja consequência do outro e vice-versa, ou seja, construir sem destruir, garantindo ao homem o usufruto de um meio ambiente saudável.

Na sequência da nossa investigação, questionamos aos professores: Você aborda em suas aulas assuntos relacionados à Educação Ambiental? (Ver figura 2).

**Figura 2** - O discurso do universo da escola pesquisada.



**Fonte:** Questionário aplicado ao universo da pesquisa (2010).

Dos 11(once) professores, 73% dos sujeitos investigados, confirmaram que não abordam em suas respectivas aulas, assuntos sobre as questões ambientais, entretanto, 3 (três) professores, que representam (27%) do universo pesquisado, afirmaram que esporadicamente abordam as respectivas questões, destacando-se assim, as disciplinas de ciências e geografia.

O que confirma a inexistência de aulas relacionadas à Educação Ambiental, como consequência de práticas e resultados de combinações de métodos e percepções de duas ou mais disciplinas, na busca de uma tarefa comum, de forma organizada e planejada, com a participação de professores de diferentes disciplinas, caracterizando assim, a interdisciplinaridade. Para que essa realidade possa fazer parte do âmbito educacional, dentro da realidade escolar, é necessário que o mais breve possível, haja todo um processo de

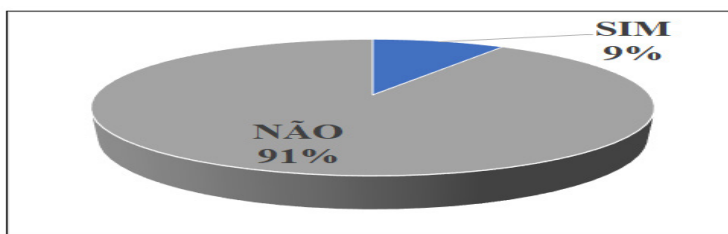
estruturação metodológica que envolva, toda sociedade, (governantes, os pais, e toda comunidade escolar). Essa estratégia metodológica responsável por atitudes práticas na busca por uma conscientização e sensibilização ambiental inserida na realidade de vida de todos, resultados de simples atitudes, entretanto, de grande valor para sustentabilidade ambiental refletida através das dimensões globais. Sobre isso, Werneck (1993, p. 57) menciona que:

O aluno dentro de uma escola com preocupação interdisciplinar não viverá um currículo que veicule conceituações fechadas, mas sim, interligadas. As visões do mundo e da vida, no momento em que os professores horizontalizam seus currículos, é uma visão global, uma visão do todo, onde cada parte passa a ter significado, quando adita a um grande conjunto. A estrutura pedagógica de uma escola preocupada com nova visão estará sempre voltada para a transformação das disciplinas em meio e auxílios. Uma disciplina escolar em seus vários tópicos não terá mais razão em si mesma, mas somente se relacionada a um conjunto com objetivos bem definidos. Esta íntima cooperação das disciplinas num determinado currículo levará a uma visão final sintética das realidades, muito mais objetiva e real, muito mais formativa e humana.

Deste modo, é possível inferir ainda que se as coordenações pedagógicas desejam atender aos elementos caracterizadores da visão interdisciplinar, elas deverão olhar os currículos a partir de dois ângulos: o ângulo vertical, que organiza conteúdos em função de determinados objetivos, e o ângulo horizontal, que criará os mecanismos auxiliares e definirá a estratégia nova de uma abordagem interdisciplinar (WERNECK, 1993).

Por último, foi perguntado aos professores da escola pesquisada se eles faziam parte de algum projeto de educação ambiental na escola (Ver figura 3).

**Figura 3** - Os discursos do universo da pesquisa



**Fonte:** Questionário aplicado ao universo da pesquisa (2010).

Dos 11 componentes do corpo docente pesquisado, 10 professores, igualmente a (91%), confirmaram que não fazem parte de projetos de Educação Ambiental na escola.

Há de salientar que um (01) professor afirmou a existência de projetos inerentes a temática, o que aguçou a curiosidade deste pesquisador e, assim, fomos buscar informações junto à equipe pedagógica da escola e verificamos com maior precisão que na referida escola, destacavam -se no papel os seguintes projetos ambientais: “*Coleta Seletiva é um deles*”, “*Com vida (Comissão de meio Ambiente e Qualidade de vida na Escola)*” e “*Projeto Escola limpa*”. Entretanto, as respostas da pesquisa falam por si só, pois 91% dos professores pesquisados não sabem da existência dos referidos projetos, o que já o descaracteriza em relação a sua praticidade interdisciplinar.

Comprovamos também, junto à Secretaria de Estado de educação – SEDUC, que não existem programas de Educação Ambiental no Estado de Rondônia, de forma planejada, como parte do currículo escolar, para ser desenvolvido nas unidades escolares, confirmando assim, a total falta de políticas dos órgãos governamentais de nosso estado, com o objetivo da inserção de projetos de Educação Ambiental (EA), para serem desenvolvidos nas escolas do estado de Rondônia, o que descarta, a possibilidade de aferir a questão da interdisciplinaridade.

A problemática ambiental é planetária, entretanto, exigem -se atitudes práticas imediatamente, no contexto real em que todos nós estamos inseridos,

todavia, quando a conversa parte para as questões ambientais ainda percebe -se descaso pela maior parte dos trabalhadores em educação, não querendo assumir participações ativas em prol das questões ambientais, alguns se demonstram inseguros querendo fugir de suas responsabilidades. No Brasil existem várias leis que asseguram direitos e deveres, entretanto, na maioria das vezes, não passam da teoria, esquecendo -se de se praticar no cotidiano esses procedimentos fundamentais para manutenção da vida no planeta Terra.

No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive -se, exerce -se, nesse sentido, Fazenda (2001, p. 17-18) menciona ser necessário:

A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do *envolvimento* — envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes, [...]. O projeto interdisciplinar surge às vezes de um (aquele que já possuía em si a atitude interdisciplinar) e se contamina para os outros e para o grupo.

Assim, para a implementação de um projeto interdisciplinar, comumente, encontramos com múltiplas barreiras de ordem: material, pessoal, institucional e gnosiológica. Entretanto, tais barreiras poderão ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar, de ir além. O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que caracteriza o pensar interdisciplinar pode diluir -se na troca, no diálogo, no aceitar o pensar do outro.

Exige a passagem da subjetividade para a intersubjetividade. A maioria dos profissionais em educação, declaram-se despreparados para trabalhar com temas sociais, independentemente de sua área de formação. Fazenda (2001) complementa que a interdisciplinaridade, volta agora como palavra de ordem das propostas educacionais, não só no Brasil, mas no mundo. Entretanto, ela é apenas pronunciada e os educadores não sabem o que fazer com ela. Sentem-se perplexos

frente à possibilidade de sua implementação na educação. Essa perplexidade é trazida por alguns na tentativa da construção de novos projetos para o ensino. Entretanto, percebe -se em todos esses projetos a marca da insegurança.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Analisar se os professores de diferentes disciplinas, de uma unidade escolar de Porto Velho – RO trabalham a Educação Ambiental, de maneira interdisciplinar, conforme as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi o nosso objetivo geral e, em consonância com tal objetivo, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) averiguar se nas atividades cotidianas de sala de aula, os professores orientam atitudes práticas para contribuir com a preservação dos recursos naturais no município de Porto Velho; b) verificar se os professores de diferentes disciplinas abordam em suas aulas assuntos relacionados a Educação Ambiental; c) aferir se os professores fazem parte de algum projeto de educação ambiental na escola.

Após a retomada desses objetivos, apresentamos a síntese dos dados analisados a partir das vozes dos sujeitos deste estudo à luz do referencial teórico adotado. Em relação ao primeiro objetivo específico, destacando as concepções das atitudes dos professores, norteadas à luz da Educação Ambiental (EA), no tocante as suas respectivas conscientizações e sensibilizações, na praticidade da preservação dos recursos naturais de Porto Velho.

Com relação ao grau de consciência ambiental dos professores da unidade escolar investigada, chegou-se ao seguinte resultado: de acordo com o universo total da pesquisa, 11 professores entrevistados, foram questionados de como deveriam proceder nas suas ações práticas do dia-a-dia para fazer a diferença em relação a preservação dos recursos naturais de Porto Velho. Dos professores entrevistados, 82% demonstraram noção de consciência ambiental ao indicar a alternativa, que foi definida como a mais coerente, ao nortear atitudes práticas fruto dos hábitos cotidianos e que podem ser fundamentais para atenuar as ações antrópicas devastadoras no processo de preservação dos

recursos naturais de Porto velho, como por exemplo, minimizar os desperdícios, dentre os quais, de água, de energia, imbuídas nas práticas cotidianas, enquanto, os demais 18%, foram incoerentes ao escolherem as demais alternativas imprecisas, pois a principal ideia foi a de fomentar antes da chegada o percursos e não o inverso, ou seja, só haverá a preservação de recursos naturais, para a preservação de ecossistemas, ou de biodiversidades, se houver atitudes práticas, com hábito de vida, adquiridas no dia a dia.

O segundo objetivo específico, teve por finalidade comprovar a materialização da existência de aulas com abordagens ambientais nos processos de ensino e de aprendizagem nas diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular do ensino fundamental do (6º ao 9º ano) da unidade escolar, a luz da Educação Ambiental de forma interdisciplinar. Sendo assim, chegou-se ao seguinte resultado: 73% dos professores que compõem o universo da pesquisa, confirmaram em suas respostas, que nas aulas de sua respectiva escola, não existem abordagens inerentes às questões ambientais.

Entretanto, os 27% que disseram sim, quando procuramos mais informações de como eram essas aulas e em quais disciplinas, para assim procedermos com o aferimento das informações, não souberam explicitar os seus procedimentos didáticos, o que nos levou a acreditar que essas abordagens não acontecem costumeiramente dentro dos processos de ensino e de aprendizagem habitual, de forma planejada e organizada de acordo com o currículo escolar.

O terceiro e último objetivo específico, foi o de aferir se na escola pesquisada, existem a inserção de projetos de Educação Ambiental de forma interdisciplinar, assim, a fidedignidade do resultado final desta categoria, se constituiu em 91%, que confirmou a inexistência de tais projetos.

Na conclusão desta pesquisa, as informações obtidas por meio dos sujeitos participantes deste estudo, nos permitiram responder à questão problematizadora e a proposta do nosso objetivo geral. A partir dos resultados encontrados, em diálogo com o referencial teórico adotado, podemos apontar inferências as quais indicaremos a seguir.

Após a conclusão da análise do resultado da investigação referente ao Ensino Fundamental (do 6º ano ao 9º ano) da unidade escolar no município de Porto Velho, foram analisados os seguintes indicadores de desempenho: a escola investigada não desenvolve o estudo da Educação Ambiental de forma interdisciplinar de acordo com PCNs. Também não desenvolve uma programação real sobre o meio ambiente e os conteúdos ensinados na escola se detêm aos livros didáticos.

Todavia, não se pode esquecer, que a escola poderá ser um espaço privilegiado na formação de um cidadão crítico e participante da sociedade na qual estar inserido. Para tanto, faz-se necessário trabalhar princípios que se fundamentem em uma formação humana, ética e igualitária, que a preocupação da escola não seja apenas a simples transmissão dos conhecimentos científicos, mas que reconheça a necessidade de uma formação ética, cuja finalidade seja contribuir para uma melhor convivência social e, portanto, a Educação Ambiental, se insere neste contexto.

Diante de tais resultados, enfatizamos a relevância científico-intelectual deste estudo que aponta indicadores, evidenciando a inexistência de políticas públicas de Educação Ambiental (EA) no ensino fundamental do 6º ao 9º anos de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, o que comprova a necessidade de uma mudança norteadora de postura, como resultado das ações antrópicas de preservação dos recursos naturais à luz da Educação Ambiental (EA), de caráter urgente e que a sociedade, a escola e todos que fazem parte da realidade educacional (professores, pais, alunos etc.) assumam a reponsabilidade de seu valioso papel na socialização do conhecimento, em prol de projetos fundamentais para a melhoria da vida de todos.



## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto e significados: algumas questões na Análise de dados qualitativos. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: EPU, 1983.

AMORMINO, M. J. **Políticas públicas na educação brasileira**: educação ambiental. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **meio ambiente, saúde** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BOTELHO, José M. L. **Educação ambiental e Formação de professores**. Ji Paraná-Ro: Líder, 2000.

BRASÍLIA: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

CARVALHO, I. C.M. **Em direção ao mundo da vida**: interdisciplinaridade e educação ambiental/conceitos para se fazer educação ambiental. Brasília IPE – Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensivo: artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.

CONTE, I. B. **Educação Ambiental na Escola** - Fortaleza: Eduece, 2016.

FAZENDA, I. C. A. **Práticas Interdisciplinares na escola**. 8 ed. São Paulo: CORTEZ, 2001.

LUDKE; M.; André, M.E.D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa Planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M. C. **Ciência, Técnica e Arte**: o desafio da pesquisa social: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

PACHECO, Clecia Simone Gonçalves Rosa (Org.). **Recursos naturais e convivência sustentável no Semiárido**. Petrolina: Editor Kellison Lima Cavalcante, 2017.

TRAJBER, R. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. [Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. –.

TRAJBER, R. Manzochi L. H. **Avaliando a Educação Ambiental no Brasil**. Materiais impressos: Gaia, 1996.

VIERTLER, R. B. **Ecologia cultural**: uma antropologia da mudança. São Paulo: Ática, 1998.

WERNECK, H. **Ensinamos demais, aprendemos de menos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

## CAPÍTULO 11

# AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR EM CURSOS DE LICENCIATURA EM UM UNIVERSIDADE NO INTERIOR DA AMAZÔNIA: DE PROVOCAÇÕES À PROPOSIÇÕES

Luís Alípio Gomes<sup>1</sup>

Tania Suely Azevedo Brasileiro<sup>2</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

Os problemas ambientais não deixaram de ser um tema de preocupação nos dias atuais e a universidade é acionada para encontrar respostas em função da capacidade de mobilizar e produzir conhecimento em diferentes

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Ambientais (PPGSND/UFOPA, 2020). Mestre em Educação (PPGE/UFOPA, 2015). Pedagogo da Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa PRAXIS UFOPA. Email: luisalipiogomes@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Pós-doutorado em Psicologia (IP/USP). Doutora em Educação (URV-ES/FE/USP). Docente permanente dos programas de pós-graduação em Educação (PPGE), do Doutorado Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND/UFOPA), além de docente e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) - Doutorado em Associação Plena em Rede – EDUCANORTE, Polo Santarém. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa PRAXIS UFOPA/CNPq. E-mail: brasileirotania@gmail.com

áreas e dimensões (GOMES; CAEIRO; BRASILEIRO, 2020). O presente capítulo apresenta os resultados parciais da tese de doutoramento em Ciências Ambientais do Programa em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGSND/UFOPA).

A realização desta pesquisa foi motivada na provocação em saber como a universidade estrategicamente localizada na Amazônia tem atuado na formação de licenciandos. Da provocação surgem as proposições que serão discutida ao longo do texto, com base em estudos e pesquisas sobre o papel e a responsabilidade da universidade com relação ao meio ambiente. O presente texto tem como objetivo analisar o conceito da Ambientalização Curricular (AC) e sua repercussão na Educação Superior, além de verificar a percepção de discentes dos cursos de licenciatura do Instituto de Ciências da Educação da UFOPA sobre a incorporação da temática ambiental em sua formação. O capítulo está organizado, além da introdução, das seguintes partes: na segunda parte discute-se os fundamentos teóricos da Ambientalização Curricular na Educação Superior. Na terceira parte faz-se uma explicação sobre os procedimentos metodológicos para realização da pesquisa com a apresentação e discussão dos resultados. Na quarta parte apresenta-se a percepção dos discentes sobre o conceito de Ambientalização Curricular. Na quinta e última parte das Considerações Finais discute-se as proposições decorrentes da pesquisa.

## **2. AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A relação entre Educação Superior e sustentabilidade implica entre outras tarefas analisar e repensar a utilização de métodos de ensino e aprendizagem que possam motivar os estudantes sobre essa abordagem e que não deixe de incluir temas importantes como o consumo sustentável, a redução da pobreza e o risco dos desastres ambientais (DÍAZ-ISO; EIZAGUIRRE; GARCÍA-OLALLA, 2019).

O termo *Ambientalização Curricular* vem despertando a produção de vários estudos, pesquisas e eventos nos últimos 20 (vinte) anos. Neste sentido, é necessário fazer alguns questionamentos: como surgiu o termo *Ambientalização Curricular* na Educação Superior? Quais foram os marcos iniciais responsáveis pela repercussão da *Ambientalização Curricular* como objeto de estudo da comunidade científica? Quais as principais contribuições destes estudos para uma melhor compreensão do termo?

Geli e Leal Filho (2006) fazem referência a numerosas conferências e reuniões internacionais que reforçaram a missão da Educação Superior com relação ao Desenvolvimento Sustentável (DS), como: “Programa MAB” da UNESCO (1962), Relatório do Clube do Roma (1971), Carta de Belgrado (1975), Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977), Reunião Internacional de Peritos em Educação Ambiental, evento ocorrido em Paris (1982), Conferência de Moscou (1987), Conferência do Rio de Janeiro (1992), Congresso Mundial de Educação Ambiental e Comunicação sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), Conferência de Tessalônica (1997), Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+10) em Joannesburgo (2002).

Tais eventos foram responsáveis pela elaboração de Declarações e Cartas como um esforço da comunidade internacional em colocar a sustentabilidade econômica, ecológica e social como prioridade política, além de reconhecer que a inserção deste tema no meio acadêmico iria desempenhar um papel importante na evolução da sociedade em direção à sustentabilidade. Entendia-se que ao incorporar uma Educação pautada nos princípios e valores ambientais na formação de bacharéis e licenciados, inevitavelmente iria repercutir nas atividades a serem desenvolvidas por estes futuros profissionais (GELI; LEAL FILHO, 2006).

Corroborando com a missão da universidade, Junyent e Ciurana (2008) destacam que a Educação Superior desempenha um papel crítico na perspectiva da mudança para um futuro sustentável na sociedade, pois, “um

fator decisivo para alcançar a cultura da sustentabilidade é a educação dos universitários como futuros profissionais” (JUNYENT; CIURANA, 2008, p. 764). Os autores relatam que a Universidade de Girona (UdG), na Espanha, teve a iniciativa da formação da Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior (ACES), constituída em 2002. Para Arbat e Geli (2002), as universidades e instituições que integraram a Rede ACES tinham em comum o desejo de compartilhamento de seus conhecimentos e resultados a fim de gerar uma base sólida para os modelos de Ambientalização na Educação Superior, a partir de um novo paradigma da sustentabilidade.

Uma das ações desta Rede foi a realização de um encontro presencial de trabalho, identificado como I Seminário Internacional sobre Sustentabilidade na Educação Superior, ocorrido na Universidade Técnica de Hamburg-Harbug Technology (Alemanha), entre os dias 27 de fevereiro a 03 de março de 2002. A Rede ACES iniciou suas atividades agrupando universidades que tinham alguma experiência prévia com relação ao que chamaram de Ambientalização Curricular. No total, faziam parte da Rede 11 universidades de 7 (sete) diferentes países, sendo 5 (cinco) europeias e 6 (seis) latino americanas, que tiveram o apoio financeiro do Programa ALFA<sup>3</sup> da Comissão Europeia. Dentre as universidades latino americanas, 3 (três) eram brasileiras: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) (JUNYENT; CIURANA, 2008).

Arbat e Geli (2002) afirmam que a participação dessas 11 universidades permitiu realizar um trabalho em conjunto, não obstante as instituições fazerem parte de realidades e situações diversas e apresentarem pontos de vistas, projetos e estratégias ambientalizadoras diferentes. Um dos objetivos da constituição

---

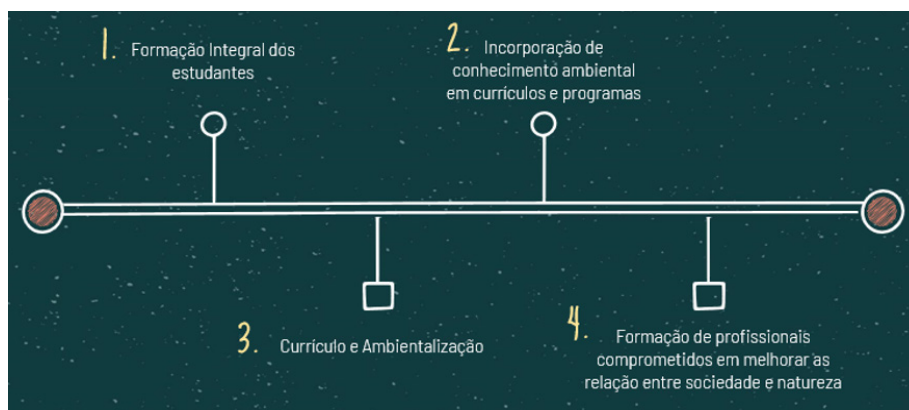
<sup>3</sup> O programa ALFA (América Latina Formação Acadêmica) foi criado pela União Européia em 1995 com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de projetos de cooperação envolvendo universidades europeias e latino-americanas. Por meio desta transferência de conhecimento, pretende promover a melhora do potencial científico e tecnológico dos países da América Latina. Informação disponível em <https://cordis.europa.eu/article/id/7981-alfa-programme-academic-training-in-latin-america>

da Rede era “orientar a formação superior para a sustentabilidade” e para tal seria necessário realizar um diagnóstico da situação de cada universidade, além de “[...]elaborar uma metodologia de intervenção no contexto destes centros” (ARBAT; GELI, 2002, p. 17). O diagnóstico foi concebido como “[...]um meio revelar as percepções, atitudes, saberes, estratégias [...] que compõem o processo de ambientalização curricular” (GELI; JUNYENT; SÁNCHEZ, 2004. p. 15).

Assim, o trabalho da Rede foi organizado com a intenção de construir consensos em torno da definição e das características da Ambientalização Curricular. A metodologia utilizada envolvia a participação dos representantes de cada universidade de forma colaborativa, fazendo uso de ferramentas eletrônicas. Foram produzidas quatro ideias principais sobre Ambientalização Curricular a partir da contribuição das universidades.

Na primeira concepção destaca-se a ideia de formação integral, ou seja, pensar a formação da totalidade do indivíduo, que envolve entre outros aspectos o desenvolvimento da consciência ecológica e ambiental. Na segunda concepção ganha força a ideia de integração e incorporação das questões socioambientais nos cursos e currículos, com incentivo ao diálogo entre as diferentes formas de conhecimento, sejam elas provenientes do saber científico ou das sabedorias popular e tradicional. Não há como dissociar o debate sobre meio ambiente das questões ética e estética, além de poder acrescentar a dimensão política (BOFF, 2017b; GADOTTI, 2004; GRÜN, 2007; JACOBI, 2003; LOUREIRO, 2005; MARIN, 2006; 2012). Na terceira, os termos ambientalização e currículo são abordados de forma separada. O currículo foi entendido como algo necessário para auxiliar na identificação, análise e solução de problemas, já a ambientalização recebeu a característica de ser questionadora da realidade relacionada aos temas ambientais e com papel decisivo na formação de cidadãos. A quarta e última concepção traz a preocupação com a formação de profissionais a fim de melhorar a relação entre a sociedade e a natureza. Na figura 1 encontram-se ilustradas as quatro concepções.

**Figura 1** – Concepções sobre Ambientalização Curricular



**Fonte:** Elaboração dos autores (2021).

E, qual o local destinado para a formação desses profissionais? Dentre várias instituições, destaca-se a universidade, que tem como foco a preparação inicial e continuada para atuar na sociedade. Para Bolea *et al* (2004, p. 444):

A Ambientalização Curricular compreende a introdução de conhecimentos, critérios, valores ambientais e sustentáveis nos programas universitários, significa a inclusão de conceitos e instrumentos que permitem compreender e apreciar o meio ambiente e sua complexidade, entender a relação entre a atividade humana e o meio ambiente e integrar o fator ambiental na atividade profissional [...]. Portanto, representa uma mudança radical na concepção e explicação de muitos assuntos ensinados na universidade.

O desafio consiste em provocar uma mudança radical nos conteúdos na universidade a partir dos valores ambientais e sustentáveis. A AC é uma inter-relação de processos, conhecimentos e práticas que auxiliam no entendimento do enfoque interdisciplinar, uma vez que nas universidades, dependendo da área, o conhecimento não é considerado na sua totalidade. O paradigma da hiperespecialização (MORIN, 2004) é uma das principais marcas da Modernidade, que tem exercido forte influência na Ciência. A inovação



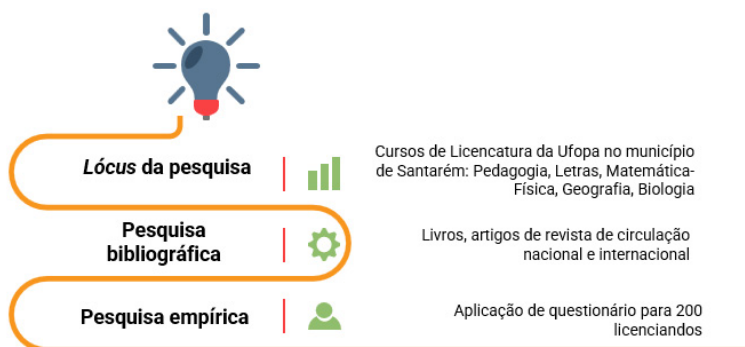
residiria justamente nesse ponto: provocar a colaboração de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, estimular e fazer acontecer o *diálogo de saberes* (LEFF, 2011), não com o objetivo de chegar a um saber totalizante, mas sim de compartilhamento de conhecimentos e práticas.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Os procedimentos constituem etapas mais concretas da investigação e tem por finalidade a explicação dos fenômenos. Esta pesquisa é de natureza quanti-qualitativa e teve como finalidade explicar como a Ambientalização Curricular tem sido percebida e praticada nos cursos de Licenciatura da Ufopa (CRESWELL, 2010; FLICK, 2009).

Na figura 2 é possível visualizar o delineamento da pesquisa em relação ao lócus e etapas que foram realizadas.

**Figura 2** – Delineamento metodológico



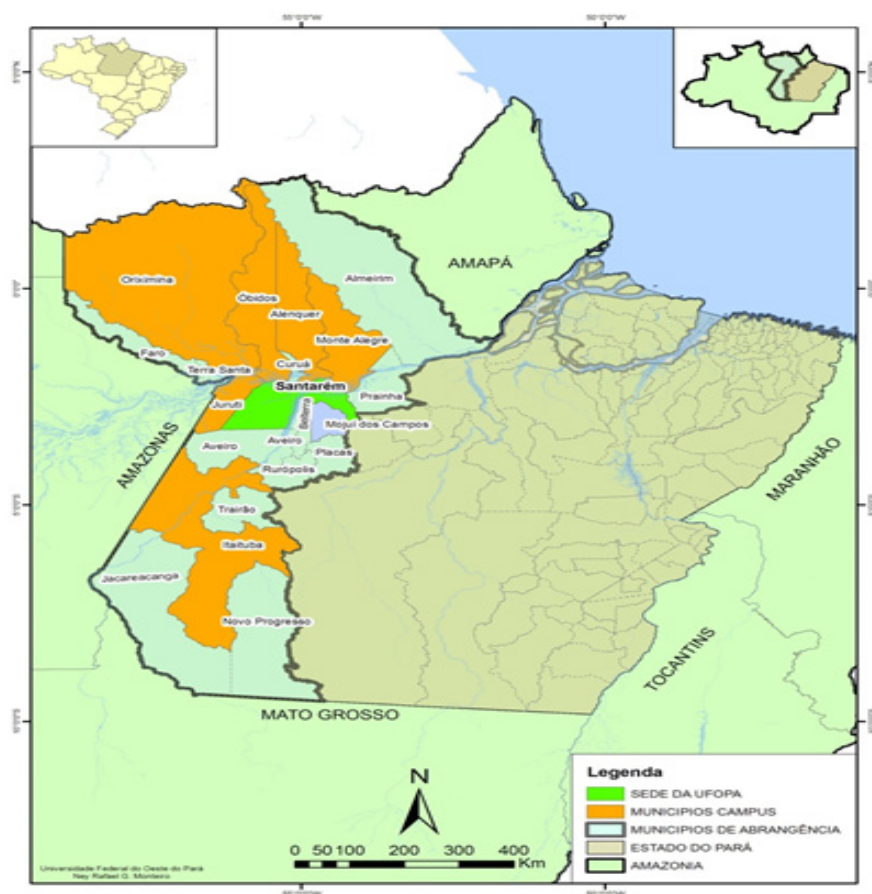
**Fonte:** Elaboração dos autores (2021).

#### 3.1 Contexto da pesquisa: a UFOPA e sua inserção regional

A Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), com sede no município de Santarém, Estado do Pará, foi criada pelo desmembramento do Campus da UFPA (Universidade Federal do Pará) e do Campus da UFRA/ Pólo Tapajós (Universidade Federal Rural da Amazônia), ambos localizados

nesta cidade. A UFOPA surgiu com a marca da primeira Universidade Federal com sede no interior da Amazônia brasileira, implantada no município de Santarém, oeste do Pará, mas tendo uma capilaridade regional com abrangência aos municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná. A figura 3 fornece uma ideia da dimensão e abrangência alcançadas pela universidade, além de sua importância para o desenvolvimento regional em seus 11 anos de existência.

**Figura 3** – Área de abrangência regional da Ufopa



**Fonte:** Plano de Desenvolvimento Institucional da UFOPA (PDI, 2012 2016).

### 3.2 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Quanto aos instrumentos de produção dos dados, foi elaborado o questionário eletrônico (*survey*) a partir da plataforma *Google Forms*<sup>®</sup>, utilizando-se perguntas abertas, fechadas e da escala Likert. Antes de serem enviados, os questionários foram devidamente testados e validados por especialistas da área de Informática para verificar o formato, extensão e sua coerência. Analisou-se a pertinência das questões, a duração e o acesso via *internet* à plataforma eletrônica através de dispositivos móveis (celulares) e computadores. Esse processo de testagem foi importante para fazer ajustes e aprimoramentos ao instrumento antes de sua aplicação propriamente dita (Ver figura 4).

**Figura 4** - Fases da aplicação do questionário eletrônico da pesquisa empírica



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2021).

A figura 4 resume o processo de aplicação do questionário, ilustrando desde a elaboração do instrumento até a sua aplicação. Foram enviados 200 questionários para os estudantes dos cursos de licenciatura da Ufopa, do campus sede de Santarém-PA. A plataforma ficou aberta entre os meses de junho a setembro de 2019. Em seguida os participantes foram lembrados sobre a importância de responder os questionários. Responderam o questionário eletrônico, 83 estudantes (Ver tabela 1), correspondendo a 41,5% da amostra que fez adesão. Porém, houve apenas um único curso, que por conta do retorno abaixo de resposta, não foi considerado para efeito de discussão dos resultados.

**Tabela 1** - Número de estudantes participantes da pesquisa *survey*

Cursos	Enviados	Retorno	Respondentes (%)	Relação c/ Enviados (%)
Info. Educacional	13	6	46,2	7,2%
Biologia	43	23	53,5	27,7%
História	21	4	19	4,8%
Letras	60	16	26,7	19,3%
Pedagogia	30	9	30	10,8%
Matemática- Física	15	7	46,7	8,4%
Geografia	18	18	100	21,7%
Total	200	83	41,5%	100%

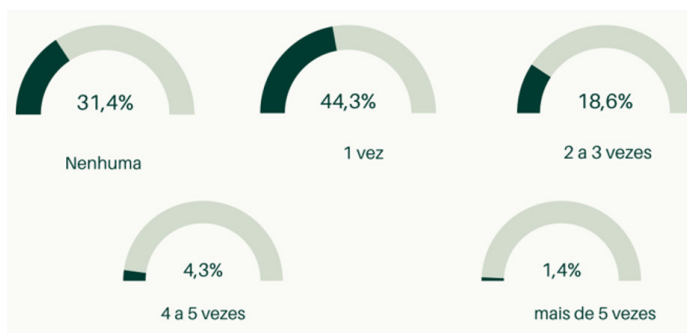
**Fonte:** Gomes (2019). Pesquisa de Campo (2019).

Os dados foram organizados em planilhas do Excel® para geração de gráficos. Os questionários que envolviam a escala Likert foram processados com o auxílio do *software* R.

#### 4. AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR A PARTIR DA ÓTICA DISCENTE

No estudo empírico junto aos discentes das licenciaturas do ICED, um dos primeiros questionamentos feitos estava relacionado a frequência com que haviam participado de algum evento sobre a temática ambiental, promovido pelo próprio curso, pela instituição ou promovido por outras instituições. O gráfico 1 ilustra as respostas.

**Gráfico 1** – Participação em eventos sobre a temática ambiental

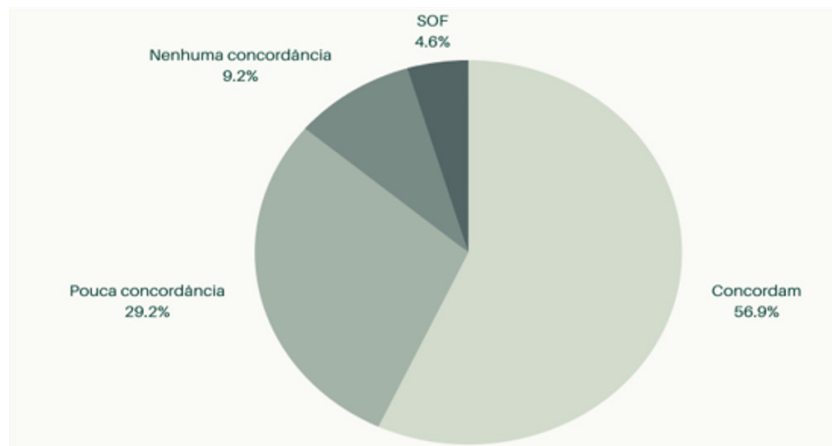


**Fonte:** Elaborado pelos autores (2021).

Chama a atenção o fato de que 31,4% dos respondentes registraram que não participaram de nenhum evento sobre a temática ambiental e que 44,1% disseram que participaram apenas uma única vez. Os eventos em seus diferentes formatos (seminários, mesas redondas, oficinas, dentre outros) constituem oportunidades para promover a formação dos sujeitos. Neste sentido, caberia indagar: a baixa participação dos discentes se deu em decorrência da pouca oferta de tais eventos? Há uma atitude de indiferença ou falta de interesse dos estudantes? E, se existir tal indiferença pode estar relacionada a pouca abordagem da temática ambiental em sala de aula?

Levando em consideração que a baixa frequência nos eventos pode estar associada a ausência da temática ambiental, questionou-se aos estudantes qual o nível de concordância com relação a abordagem da temática ambiental na matriz curricular de seus cursos.

**Gráfico 2** – Nível de concordância com relação a abordagem ambiental na grade curricular



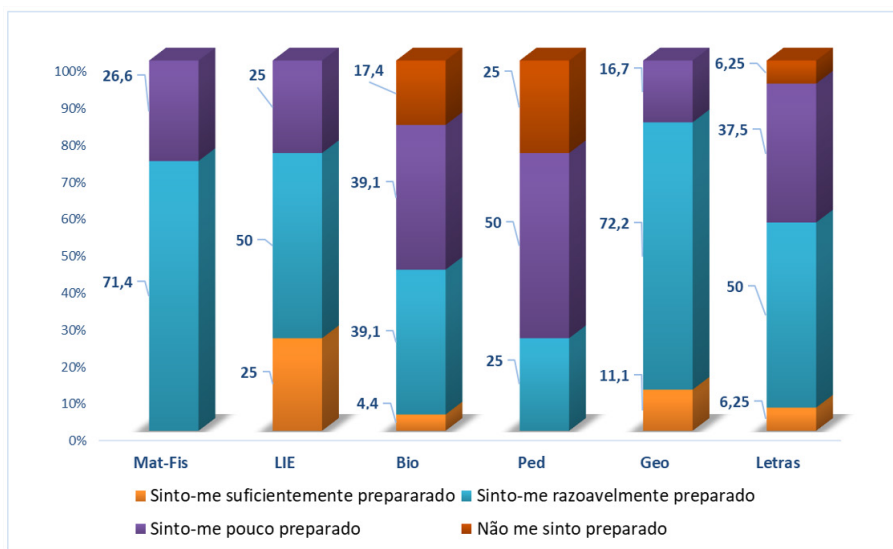
**Fonte:** Elaborado pelos autores (2021).

Para 56,9% dos estudantes há concordância que a abordagem sobre temas ambientais está presente na grade curricular, porém, 29,2% manifestaram pouca concordância, 9,2% não tem nenhuma concordância e 4,6% preferiram não opinar (Sem Opinião Formada – SOF). A ausência da participação em

eventos não está relacionada com a falta da abordagem da temática ambiental, pois, conforme os dados sugerem, é perceptível para mais da metade dos respondentes que ela ocorre. Portanto, não é algo novo ou desconhecido.

Procurou-se saber ainda se os estudantes se sentiam preparados para o exercício de sua profissão docente com relação a abordagem ambiental. Com base nos dados do gráfico 3, os participantes da pesquisa disseram que se sentiam preparados em termos percentuais nos seguintes cursos: 25% em Informática Educacional, 4,4% em Biologia, 11,1% em Geografia e 6,25% em Letras.

**Gráfico 3** - Percepção de discentes em termos de preparação sobre a abordagem da temática ambiental (%)



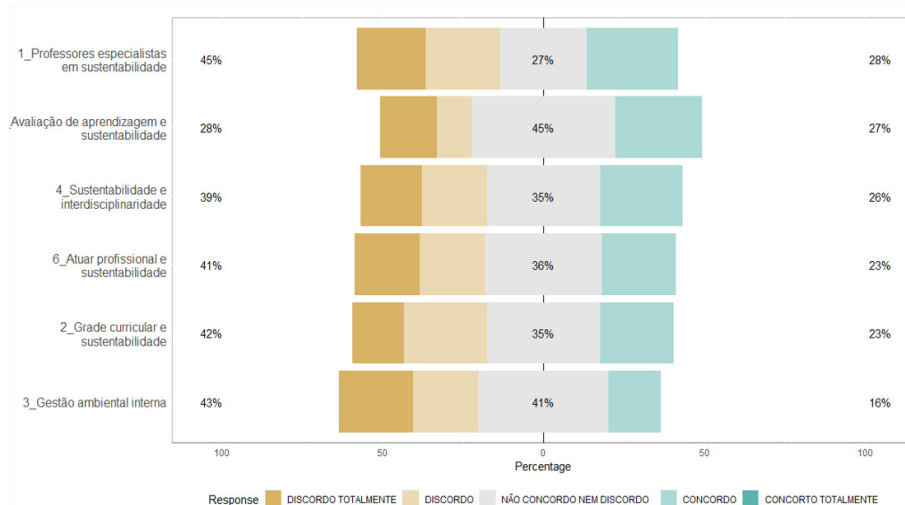
**Fonte:** Elaborado pelos autores (2019), a partir de Pesquisa *survey* (2019).

Quanto a sentirem-se razoavelmente preparados foram: 71,4% na Matemática-Física, 50% em Informática Educacional, 39,1% em Biologia, 25% na Pedagogia, em 72,2% na Geografia e 50% em Letras. Os estudantes que mencionaram que se sentiam pouco preparados para a abordagem a respeito da temática ambiental foram: 26,6% na Matemática-Física, 25% em Informática Educacional, 39,1% para Biologia, 50% na Pedagogia, 16,7% na Geografia e

37,5% em Letras. Já os que disseram que não se sentiam preparados foi de 17,4% na Biologia, 25% na Pedagogia e 6,25% em Letras.

Devido a sua transversalidade, a temática ambiental pode ser abordada em várias áreas do conhecimento de diferentes formas, não há uma exigência para que o profissional seja um especialista nessa área. Porém, torna-se desejável desenvolver habilidades que possam ser desdobradas em ações no contexto da sala de aula. Outra indagação foi a respeito do nível de concordância a respeito de alguns itens como: i) os professores que abordavam a temática ambiental eram especialistas em sustentabilidade; ii) a grade curricular de seu curso continha assuntos sobre sustentabilidade; iii) a gestão ambiental interna era observada pelos servidores (docentes, técnicos) e pelos estudantes; iv) a sustentabilidade era compreendida como algo amplo e interdisciplinar muito mais que do que uma especialidade; v) no seu processo de avaliação de aprendizagem em sala de aula alguns professores consideravam aspectos relacionados à sustentabilidade; e vi) após a conclusão de seu curso, se sente preparado para atuar profissionalmente sobre o tema da sustentabilidade. Encontram-se ilustradas as posições dos respondentes no gráfico 4.

**Gráfico 4** - Manifestação do nível de concordância da abordagem de temas ambientais (%)



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2021), a partir da pesquisa *survey* (2019).

Na coluna central do gráfico anterior observa-se o nível de concordância média com relação as sentenças. Os percentuais à esquerda revelam os níveis de discordâncias e à direita os níveis de concordância. Assim, os estudantes manifestaram o maior nível de discordância (45%) com relação a afirmação de que os professores eram especialistas na temática da sustentabilidade. O segundo maior nível de discordância estava relacionado se gestão ambiental interna era observada pelos servidores (docentes, técnicos) e pelos estudantes. Neste item, 43% ou mais manifestaram seu nível de discordância, demonstrando que a sustentabilidade não pode ficar restrita à sala de aula. Gomes (2020) destaca que as universidades possuem grandes dimensões e que as mesmas devem preocupar-se em reduzir a quantidade de materiais e energia em favor de benefícios de cunho ambiental.

Isto revela que para abordar tal temática não é exigido ser um especialista na área. Oliveira (2007) reforça que a transversalidade da questão ambiental se justifica por conta de seus conteúdos (conceitos, fatos e princípios) que estão associados ao conhecimento adquirido por meio da experiência de implicação direta na vida, que envolve procedimentos e atitudes. Houve uma leve tendência de crescimento no nível de concordância em se considerar que a avaliação da aprendizagem leva em conta os aspectos relacionados à sustentabilidade.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Qual a provocação ou provocações que o capítulo pode gerar? A primeira delas é questionar se realmente há intenção em se formar profissionais preocupados em melhorar as relações entre sociedade e a natureza. O atual cenário em que a humanidade atravessa não é nada animador: as diferentes nações ainda atravessam com graves sequelas, mortes e crises sob a égide de vírus e da pandemia. Acompanha-se pelos noticiários a preocupação com a mudança do clima, o esgotamento dos recursos naturais, a crise da matriz energética baseada nos combustíveis fósseis dentre outros. O desgaste e deteriorização das relações com a natureza provoca, desde as autoridades



em escala internacional e local, a pensar sobre o presente das gerações sem comprometer as futuras. Outra provocação está no fato de questionar se realmente estamos preocupados em atender as exigências da sustentabilidade, ou queremos apenas, “pintar” a universidade de verde ganhando visibilidade nas mídias sociais, mas sem mudanças significativas.

Quanto as proposições, a primeira delas diz respeito a considerar que “[...]nenhuma instituição na sociedade moderna estão melhores posicionadas e nenhuma é mais obrigada a facilitar a transição para um futuro sustentável do que as faculdades e universidades”(ORR, 2002, p. 96). É preciso ter clareza da identidade do lugar no qual está se propondo algo: um lugar privilegiado de produção de conhecimento, de potencialidade transformadora ou conservadora, que é a universidade. Outra proposição: necessidade de intensificar e/ou produzir ações que promovam de forma mais incisiva a AC no currículo da universidade para todos os cursos, e não apenas para as licenciaturas. Propõe-se a realização da formação continuada de docentes e servidores técnicos sobre a temática da AC e sustentabilidade, bem como a promoção de eventos para o debate e o diálogo das diferentes visões a respeito da temática ambiental.

A ousadia da proposição nos faz considerar que a Ambientalização Curricular para uma universidade no interior da Amazônia deve partir do diálogo com as comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e populações tradicionais numa perspectiva transdisciplinar. Professores, estudantes e outros profissionais, mais do que expor seus conhecimentos, devem estar conscientes da necessidade do diálogo dos saberes e conhecimentos como forma de buscar recuperar a relação indissociável entre ser humano e natureza.

## REFERÊNCIAS

ARBAT, E.; GELI, A. M. **Ambientalización curricular de los Estudios Superiores**: aspectos ambientales de las Universidades. Girona: Universitat de Girona, 2002.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano-compaixão pela terra. Editora Vozes Limitada, 2017.

BOLEA, Y. et al. Ambientalización Curricular de los Estudios de Informática Industrial. La experiencia en la UPC. **Anais da X Jornadas de Enseñanza Universitaria de Informática: robótica y informatica**, p. 443–451, 2004.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

DÍAZ-ISO, A.; EIZAGUIRRE, A.; GARCÍA-OLALLA, A. Extracurricular Activities in Higher Education and the Promotion of Reflective Learning for Sustainability. **Sustainability**, v. 11, n. 17, p. 4521, 21 ago. 2019.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa; Tradução: Sônia Elisa Caregnato. 3. ed. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GADOTTI, M. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo SP: Cortez, 2004.

GELI, A. M.; JUNYENT, M.; SÁNCHEZ, S. **Ambientalización curricular de los Estudios Superiores**: diagnóstico de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Girona: Universitat de Girona, 2004.

GELI, A. M. G. DE; LEAL FILHO, W. Education for sustainability in university studies: Experiences from a project involving European and Latin American universities. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 7, n. 1, p. 81–93, 2006.

GOMES, L. A. **Ambientalização curricular nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Oeste do Pará**. 342 f. Doutorado em Ciências Ambientais. Universidade Federal do Oeste do Pará Santarém - PA:2020.

GOMES, L. A.; CAEIRO, S.; BRASILEIRO, T. S. A. Educação Ambiental, Ambientalização Curricular e Educação Superior: uma revisão sistemática da literatura. In: MELO, S.; BRASILEIRO, T. S. A. (Eds.). **SOCIEDADE, NATUREZA E DESENVOLVIMENTO NA AMAZÔNIA**. 1. ed. Curitiba: EDITORA CRV, 2020. v. II.

GRÜN, M. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental**. Campinas - SP: Papyrus Editora, 2007.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 189–205, 2003.

JUNYENT, M.; CIURANA, A. M. G. Education for sustainability in university studies: a model for reorienting the curriculum. **British Educational Research Journal**, v. 34, n. 6, p. 763–782, 2008.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 26, n. 93, p. 1473–1494, 2005.

MARIN, A. A. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Revista Inter Ação**, v. 31, n. 2, p. 277–290, 2006.

MARIN, A. A. Ética, estética e educação ambiental. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 22, 2012.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes ou outros ensaios. 2. ed.rev. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, H. T. Educação Ambiental - ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão. In: MELLO, S. S. DE; TRAJBER, R. (Eds.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília, DF: UNESCO: MEC, 2007.

ORR, D. W. **The nature of design**: ecology, culture, and human intention. New York: Oxford University Press, 2002.

## CAPÍTULO 12

# O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Márcia Gonçalves Almeida<sup>1</sup>

Rosângela de Fátima Cavalcante França<sup>2</sup>

Rogério Feitosa Barros<sup>3</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

As necessidades formativas dos docentes, em momentos de notória desvalorização da profissão do magistério, envolvendo conflitos de ordem política, sempre foram objetos de estudos e discussões de estudiosos dedicados a este assunto. Saviani (2010, p. 209) ao tratar da formação de professores

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), vinculada ao grupo de pesquisa PRAXIS UNIR, Porto Velho – RO, Brasil. E-mail: marcia.almeida2704@gmail.com. CV: [Http://lattes.cnpq.br/5288020135209698](http://lattes.cnpq.br/5288020135209698)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do Departamento de Educação (DECED) e no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), líder do grupo de pesquisa PRAXIS UNIR, Porto Velho - RO, Brasil. E-mail: rosangela.franca@unir.br

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), vinculado ao grupo de pesquisa PRAXIS UNIR, Porto Velho – RO, Brasil. E-mail: educadorbarros@gmail.com

entende que esta deve “[...]garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que o capacite à realização de uma prática pedagógica coerente e eficaz”. Nesse contexto, esta pesquisa aborda a formação dos futuros professores no período de estágio.

O estágio supervisionado tem por finalidade a complementação do ensino e da aprendizagem e muitas vezes é a primeira experiência do futuro professor com a atividade docente. Segundo Zabalza (2014, p. 46), o estágio “[...]consiste em conjunto de funções muito mais amplas e vinculadas ao processo de formação e aprendizagem dos estudantes”.

Um dos desafios na formação docente ainda é a relação teoria-prática, muitas vezes tratada como momentos separados no processo de ensino-aprendizagem. É muito comum ouvir dos alunos que determinada situação vivenciada na universidade ou conteúdo é diferente na prática pedagógica realizada na escola. E é no estágio que ocorre, para muitos alunos, o primeiro contato com a experiência docente. “É necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 112).

Durante os estágios, são frequentes as inquietações, os dilemas. Nesse momento, é possível sentir os desafios e possibilidades a serem enfrentadas pelos alunos e professores, observar as dificuldades e apontar direções na busca de possíveis soluções, além de promover o contato com a prática profissional.

Tendo isso em vista, este trabalho tem como questão norteadora: quais as contribuições do estágio supervisionado à prática pedagógica dos egressos do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Rondônia?

Com o propósito de responder à questão norteadora da pesquisa, estabelecemos o seguinte objetivo geral: conhecer as contribuições do estágio supervisionado à prática pedagógica dos egressos do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Rondônia.

Para a efetivação deste estudo, realizamos uma pesquisa do tipo descritiva (GIL, 2002), de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), desenvolvida em duas fases: a bibliográfica e a empírica, no período de março de 2020. Os dados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas online. Foram sujeitos deste estudo 10 egressos do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Rondônia.

Para organizarmos este trabalho, criamos a seguinte estrutura: Introdução, na qual contextualizamos a problemática em estudo, destacamos a questão norteadora e o objetivo geral, os aspectos metodológicos, os sujeitos da pesquisa e o *locus* da investigação. Na sequência, tecemos considerações a respeito da formação de professores, cursos, conceitos e finalidades.

Posteriormente, apresentamos os dados da pesquisa, interpretamos a fala dos sujeitos e fundamentamos teoricamente as nossas inferências. Por último, nas Considerações finais, comentamos sobre os resultados obtidos e concluímos ressaltando o nosso posicionamento, como forma de suscitar possíveis reflexões que visem possibilitar a compreensão das condições objetivas da formação teórico-prática para o trabalho docente.

## **2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA DEFINIÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DESSE COMPONENTE CURRICULAR**

O processo de formação docente vai muito além dos espaços das instituições formadoras, requerendo conhecimento teórico e prático dos fenômenos educacionais. Além disso, “a complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso em um sistema educacional, em dada sociedade e em determinado tempo histórico” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 46).

O período de formação exige dos acadêmicos muito mais do que os conteúdos e as práticas realizadas no decorrer das disciplinas. Há a necessidade de uma visão ampla, no sentido de conhecer os vários aspectos que envolvem

a educação, quando delimitada, em razão de saber lidar com cada situação de forma particular. Esse processo deve ser conduzido pelas instituições que formam. Sobre isso, Zabalza (2014, p. 23) explica que:

Se algo tem preocupado o imenso grupo de pessoas que vêm discutindo a universidade e os novos desafios que deverá assumir nos próximos anos como instituição (deixando de lado, obviamente, tudo o que se refere ao financiamento), isso tem a ver com sua missão formativa e com a forma como se vêm modificando o sentido, os conteúdos e os processos por meio dos quais as instituições universitárias deveriam formar seus estudantes.

Assim, o autor destaca que as instituições formadoras devem ter objetivos claros e, ao mesmo tempo, têm o desafio de formar para suprir as demandas sociais que exigem respostas cada vez mais aceleradas. Portanto, tudo o que permeia o processo de formação, como: “o curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 55).

A respeito da profissão docente, Borsoi (2008, p. 6) tece a seguinte consideração:

[...] o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de ação. Nesse sentido, a profissão professor não é diferente, e o modo de aprender a fazer algo, seja nessa profissão ou outra, parte da observação, da imitação, reprodução daquilo que é visto e observado. No entanto, os alunos/acadêmicos e professores/orientadores, a partir da observação, devem elaborar sua própria prática, adequando, acrescentando e criando novas ideias, após uma análise crítica e reflexiva do modo de agir do professor.

Desse modo, para além do acesso ao conhecimento acadêmico, o professor se forma integrando os vários aspectos que envolvem o processo



educativo. Construir um conhecimento que agregue o que se aprende nas universidades à realidade do chão das escolas é um processo de reflexão necessário aos acadêmicos. A esse respeito, Tardif e Moscoso (2018, p. 391) afirmam que:

[...], um profissional não pode se contentar com seguir “receitas” ou “aplicar” os conhecimentos teóricos anteriores à ação realizada, pois cada situação profissional que vive é singular e exige de sua parte uma reflexão em e sobre a ação, ação construída em parte pelo profissional que lhe deve dar sentido.

Os autores denotam para a importância de que é a ação em parte construída pelo professor que deve dar sentido à realidade de sua prática pedagógica, afinal, a ação do profissional não cabe dentro de uma teoria, ela está para além desses limites. Logo, conforme apontado nas discussões de Pimenta (1999), os cursos de formação têm demonstrado que seus currículos e atividades de estágio, pouco contribuem para a construção de uma nova identidade profissional docente, haja vista que tanto o currículo quanto as atividades de estágio, encontram-se distanciados da realidade escolar, cumprindo apenas questões burocráticas, assim não dão conta das contradições da prática social de educar.

Dessa forma, há uma necessidade de construção da própria identidade docente de cada profissional, que se constrói a partir da realidade escolar na qual ele vivencia. Tendo isso em vista, durante o processo de formação, o estagiário e futuro professor poderá se adaptar às intercorrências existentes no cotidiano do processo educativo, as quais nem sempre sugerem as mesmas respostas. Nessa linha, Silva e Gaspar (2018, p. 206) relatam que “No espaço/tempo do estágio são reveladas as inquietações, descobertas, certezas e incertezas da escolha profissional, momento em que se descortinam as problematizações de um cenário complexo e de busca de soluções, [...]”.

Nesse contexto, a reflexão durante a ação poderá “dar respostas a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidas no aqui e no agora que caracterizam um determinado problema” (ALARCÃO, 1996, p.17).

Somando-se a isso, Tardif e Moscoso (2018, p. 398) dizem:

O professor possui, sem dúvida, um papel de transformação social através de seu aporte ao desenvolvimento do pensamento crítico das novas gerações. Além do mais, o professor não aplica receitas: em grande parte seu trabalho se co-constrói com os alunos, não é planejado totalmente fora da situação de sala de aula e, por isso, é um trabalho que se completa em sentido estrito em sua dimensão social, para ela e com ela.

Assim sendo, os autores ampliam o entendimento de uma reflexão na ação educativa. Somente pensar sobre o trabalho realizado não abrange um pensamento reflexivo; para tanto, há necessidade, ainda, de se pensar uma ação/reação sobre o que está sendo analisado, pondo em prática a reflexão na ação e ação na reflexão.

Corroborando com esse pensamento, Shon (2000, p. 47) assegura que “[...] ser um profissional reflexivo exige um pensar crítico sobre a prática e, durante o processo, exercita o desenvolvimento da capacidade de reestruturar estratégias de ação, colocando em prova uma nova compreensão do problema”.

O autor reforça a compreensão de reflexão na ação educativa como uma ferramenta presente e atuante em todo o processo de ensino e aprendizagem, que poderá contribuir com a construção do conhecimento de todos os envolvidos na ação educativa, tanto professores como alunos. Esse processo de formação por meio da reflexão na ação, é um elemento favorável à construção da identidade docente.

Vale ressaltar que o período de estágio, embora seja esta uma atividade direcionada à prática, envolve outros elementos, como observaram Pimenta e Lima (2017, p. 52), considerando-se que:

No confronto com as representações e as demandas sociais, a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para o qual *são* necessários os conhecimentos, *os* saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional. Trata-se, pois, de nos estágios se trabalhar a identidade em formação, definida pelos saberes, e não ainda pelas atividades docentes.

As autoras aprofundam o entendimento sobre a função do estágio para a formação do professor, momento no qual o estagiário se depara com a realidade da escola e seus mais variados aspectos, o que é confrontado com seu próprio conhecimento historicamente construído e com o conhecimento teórico acadêmico. Complementando isso, Santos e Freire (2017, p. 264) comentam que:

Para a aprendizagem da docência enquanto profissão, o reconhecimento da realidade escolar possibilita identificar relações existentes entre os sujeitos envolvidos na escola e modos de organização institucional que poderão ser encontrados na vida profissional.

Essa análise poderá permitir a formação de um sujeito que compreenda as necessidades de aprendizagem dos futuros alunos sob sua responsabilidade. Por isso, “o desenvolvimento profissional dos docentes é um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde eles atuarão” (CORTE; LEMKE, 2015, p. 31002). Entretanto, essa incursão na realidade do ambiente escolar pode envolver questões conflitantes no que diz respeito à própria carreira docente. Pimenta e Lima (2017, p. 53), chamam a atenção para o fato de que:

[...] mesmo acreditando em si e na profissão, o estagiário pode esbarrar no contexto, em situações de desgaste, de cansaço e de desilusão dos profissionais da educação, nas condições objetivas das escolas, muitas vezes invadidas por problemas sociais, cuja solução está longe de sua área de atuação.

As autoras evidenciam que, no momento em que começa a participar do cotidiano escolar - agora não mais na qualidade de aluno, mas em um processo de formação para se tornar um professor - o estagiário se depara com muitas situações que vão além de ensinar os conteúdos. Dessa forma, podem surgir dúvidas e questionamentos sobre a profissão docente e não somente questões que envolvam o processo de ensino e aprendizagem, e ainda existe a preocupação da possibilidade de desvio de finalidade da disciplina estágio, ao considerarmos,

[...] modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como “tradicionais” e “autoritários”, entre outras qualificações. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 32)

Portanto, essa não deve ser uma das finalidades do estágio, afinal estão sendo formados profissionais que precisarão estar mais atentos às demandas sociais existentes na escola e suas possíveis contradições. Pois, além de encaminharem os acadêmicos para as atividades práticas, as instituições superiores responsáveis pela formação de professores devem ter o compromisso de atender às demandas da sociedade; para tanto, é necessário terem claro que aluno se quer formar e para que sociedade. Porém, de acordo com o que diz Zabalza (2014, p. 29) sobre o lugar do estágio nas instituições superiores,

Durante os últimos anos, incrementou-se notavelmente o interesse pela educação superior, que foi analisada e

revista em todos os seus aspectos. Porém, curiosamente, os livros sobre o Ensino Superior (em geral) não costumam abordar o estágio, em suas questões mais simples e técnicas. É como se esse período constituísse ainda um espaço a ser descoberto, a ser conceituado e ordenado de acordo com o currículo.

Conforme destaca o autor, apesar dos desafios enfrentados no período de formação, tanto pelas instituições, quanto pelos futuros professores, há pouco espaço para aprofundar as discussões sobre a importância desse momento e o entendimento dos acadêmicos sobre tudo o que envolverá sua futura profissão. Dessa forma, as atividades práticas acabam sendo reduzidas a procedimentos mecânicos, assim como observam Corte e Lemke (2015, p. 31002-31003), ao relatarem que:

[...] muitas vezes, é uma burocratização dos processos que envolvem o estágio supervisionado, em que acadêmicos e professores-formadores focam sua atenção em elementos organizacionais e se esquecem de refletir e analisar criticamente a respeito da atuação e do processo de formação.

Em linhas gerais, Corte e Lemke (2015) enfatizam negativamente as dinâmicas formadas por procedimentos que priorizam o preenchimento de formulários, visto que o período de estágio pode se desviar ou até mesmo perder sua finalidade formativa ampla. Assim, a análise contextualizada dos fenômenos que envolvem o ambiente escolar, fica reduzida a trabalhos “[...] desenvolvidos apenas como uma atividade rotineira e obrigatória, encarada pelos alunos como atividade dolorosa e complexa cumpridora de função burocrática para o professor” (REIS; ARAÚJO; BATTINI, 2015, p. 23822). Isso pode implicar na manutenção das práticas realizadas no interior da escola. Pontuamos que a comum observação das práticas - sejam boas ou ruins - dos profissionais que já atuam, sem um olhar reflexivo, tende à formação de um professor que será um reproduzidor do que já é feito.

Segundo Pimenta e Lima (2017, p. 237), “[...] o estágio é uma atividade curricular chave para a concretização de um modelo formativo que melhor prepare o futuro professor para o enfrentamento das demandas da prática pedagógica”. Então, para superar as visões reducionistas da atividade de estágio, e promover situações de aprendizagem prática aos acadêmicos em processo de construção de sua identidade profissional, é preciso compreendermos o que é o estágio.

Sobre as características e objetivos do estágio, Zabalza (2014, p. 46-47) esclarece que:

O estágio curricular [...] consiste em um conjunto de funções muito mais amplas e vinculadas ao processo de formação e aprendizagem dos estudantes. [...] tais funções estão relacionadas com o melhor conhecimento do campo profissional (um conhecimento *in situ*, não por meio de referências) com o enriquecimento por meio de experiências enriquecedoras e sugestivas na construção da identidade profissional com a aquisição de referências práticas que aprimorem a significação das questões apreendidas na universidade, com o melhor conhecimento de si mesmos e de seus pontos fortes e fracos em relação à profissão escolhida.

A análise contextualizada da concepção de estágio descrita por Zabalza (2014), supera as visões reducionistas, na medida em que o espaço escolar deve ser encarado como um modelo de reflexão sobre o processo educativo e tudo o que o envolve. O estágio, enquanto atividade prática, busca proporcionar aos acadêmicos um melhor entendimento dos fenômenos que permeiam sua futura profissão.

Também Borssoi (2008, p. 02), analisando a finalidade do estágio, aponta que:

[...] o objetivo central do estágio é a aproximação da realidade escolar, para que o aluno possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre

a profissão que exercerá, integrando - o saber fazer - obtendo (in)formações e trocas de experiências.

O autor reforça a possibilidade de amplitude no conhecimento sobre a profissão docente que a atividade de estágio pode proporcionar, se orientada com esse propósito. Quando se fala em estágio enquanto atividades práticas, também estão incluídas questões que não somente operacionais ou materiais. Para ampliar essa compreensão, nos valem das contribuições de Pimenta e Lima (2017, p. 80), quando afirmam que:

O estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis [...] não se confunde com um mero praticismo; requer uma atividade intelectual de compreensão da realidade do trabalho dos profissionais [...], que inclui as demandas sociais neles presentes.

As autoras destacam a correlação do trabalho prático acompanhado da reflexão teórica. Assim entendidas, as atividades de estágio podem ser conduzidas em todo o processo sob uma constante reflexão, seja antes mesmo do estagiário se dirigir ao ambiente escolar, no período de planejamento, seja durante o processo, com as observações e interações, e após o término, com a avaliação do trabalho realizado, todo esse processo compõe a formação do futuro profissional docente.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2017, p. 105) complementam que:

A identidade constrói-se com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade.

Para essas pesquisadoras, a identidade do futuro professor deve ser construída em um movimento de interação. Desse modo, um processo de

formação docente preocupado no atendimento às demandas sociais pode ganhar mais abrangência e qualidade.

Sobre a convivência intencional com os profissionais da educação, Felício e Oliveira (2008, p. 221) argumentam que:

Compreender o estágio curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para formar e preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária a inserção na realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência.

Conforme afirmam Felício e Oliveira (2008), o convívio pode se tornar um meio para a construção do conhecimento. Nesse caso, pode haver um salto qualitativo se a convivência com os professores for tratada de uma forma que não seja a de apenas observar para fazer igual, mas interagir de modo a construir sua própria identidade, seu próprio fazer docente.

Para que uma formação prática mais completa se configure, é necessário que todo o processo tenha um direcionamento claro. Assim, Felício e Oliveira (2008, p. 2017) comentam que:

Considerando a necessidade de privilegiar, também, a dimensão prática nos cursos de formação de professores, entendemos que o Estágio Curricular, se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação prática dos futuros professores.

Os autores evidenciam a relevância da condução/orientação das atividades práticas, tendo em vista uma formação que atenda às necessidades tanto dos estagiários, quanto dos seus futuros alunos, o que implicará em benefício para a sociedade como um todo.



### 3.O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM QUÍMICA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EGRESSOS: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Na busca por respostas sobre as contribuições da prática de ensino para a prática pedagógica dos egressos, as práticas de ensino poderão assumir inúmeros significados, relacionando-se às seguintes questões: espaço de aprendizagem por meio da experiência; vivência pré-profissional em situações reais de trabalho em sala de aula; agregação de saberes e valores à futura atuação como docente; complementação do processo formal de ensino na articulação entre teoria e prática, entre outros, conforme apontado pelos sujeitos da pesquisa, ao responderem: qual foi a maior contribuição da prática de ensino à sua prática pedagógica?

Sem dúvidas a experiência da vivência pré-profissional, ter que sair do lado “aluno” e me colocar no outro lado, porém agora com a visão do professor podendo sentir de perto e observar as questões que muitos profissionais da educação passa foi uma experiência única (E1).

A maior contribuição desta disciplina foi poder vivenciar a realidade da nossa profissão e das salas de aulas, poder fazer um link entre o conhecimento adquirido na universidade e o que é ministrado no ensino médio (E2).

Uma delas foi ver como é importante você ter outro professor dando aula, fazendo o seu trabalho ali todos os dias e se você escolher essa profissão você já tem uma direção. Outra é falar em público, e no final acaba se acostumando e vendo que dar aula é prática e quanto mais se atualizar e adquirir experiência, mais você pode fazer uma aula bacana. O estágio ajuda muito o preparo não só físico, mais psicológico, pois você precisa estar preparadíssimo pra uma realidade escolar que nem toda vez é aquela que esperamos encontrar (E3).

Obtive grande aprendizagem com esta disciplina, tendo oportunidade de aprender fazer um plano de aula e passar conhecimento aos meus alunos no período de estágio (E4).

O estagiário (a) nessa disciplina Prática de Ensino adquire experiências práticas nas escolas públicas tais como: a estrutura da escola, o material que o professor usa em sala de aula, o estado em que se encontra os alunos se estão prestando atenção ou não o professor ou até mesmo o estagiário ministrando aula, ou seja, há uma experiência que adquire (E5).

Creio que a maior contribuição foi o desenvolvimento auto reflexivo com a capacidade de notar meus pensamentos de forma crítica, pois enquanto licenciando temos acesso a uma gama de metodologias que prometem a construção do conhecimento de cada aluno, mas na Prática observou-se que a aplicação dessas metodologias depende de muitos fatores como tempo de planejamento, estrutura, apoio técnico entre outros, que falta aos professores da rede de ensino público. Outro fator importante foi a possibilidade de estar frente a frente com uma turma de alunos, em que foram testados o domínio do conteúdo, do nervosismo, assim verificou-se que ser professor é ato constante de estudar (E6).

Na minha prática, todos esses processos foram estudados e aplicados. Vimos com ênfase todos eles (não lembro se com o mesmo “título”, mas me recordo estuda-los e da professora nos mostrando sua importância. O que mais me marcou foi o fato de darmos voz ao aluno, trazer ele para o centro da sala de aula (sala invertida). Na minha formação escolar, não tive isso. O aluno não tinha voz e voltar para a sala de aula como professora (futura) e fazer essa inversão, foi muito legal. O aluno se sente importante e, inclusive,

aguça a sua curiosidade em querer aprender mais. Isso foi o que mais me motivou na época de estágio (E7).

Ter uma visão da educação na prática, pois não era algo tão simples, como eu imaginava, era cansativo e ao mesmo tempo gratificante, mesmo em meio as dificuldades (domínio de sala e tempo de aula limitado), eu olhar para um aluno e ver que ele estava aprendendo química por meio de uma aula minha, não tinha preço (E8).

Sem dúvida foi poder aprender a adaptar a minha metodologia de ensino de acordo com as condições encontradas, ou seja, de acordo com a realidade da instituição de ensino e dos estudantes, utilizando para isso o processo dialético de reflexão sobre a prática (E9).

Uma enorme agregação de conhecimento referente a vivência profissional em situações de trabalho e na sala de aula. Pois, antes do estágio nunca tive a experiência em ser um educador e ensinar, e principalmente ensinar química. Consegui aprender métodos para ensinar de mais fácil compreensão para os alunos, métodos para mostrar que a química não é só uma matéria de decorar, mas que ela pode ser fundamentada e inserida ao cotidiano do aluno (E10).

Pela similaridade das falas dos egressos, observamos que há um pensamento convergente quanto a vivenciar a realidade da profissão, pois o estágio é apontado como o momento de construção e fortalecimento da identidade profissional. Tal como mencionam Pimenta e Lima (2017, p. 55), “o estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade”.

As autoras ressaltam que as experiências vivenciadas no interior da escola podem mostrar aos estagiários uma relação com sua futura profissão que excede a habitual aplicação de conteúdos, os fazendo refletir sobre o

papel social da docência. A esse respeito, podemos nos reportar ao seguinte pensamento de Silva e Gaspar (2018, p. 206): “No espaço/tempo do estágio são reveladas as inquietações, descobertas, certezas e incertezas da escolha profissional, momento em que se descortinam as problematizações de um cenário complexo e de busca de soluções, [...]”.

Os teóricos reforçam o momento de descobertas que traduz o período de estágio, destacando um olhar para a própria reflexão sobre o que é ser professor. Isso se desvela no relato do participante E1, quanto menciona que durante sua prática de estágio teve que se colocar do outro lado, o de professor.

Nesse sentido, inferimos que apesar de todos os alunos estagiários já terem passado pela escola, a experiência em retornar aos espaços escolares, agora com outro papel, pode suscitar em descobertas, dúvidas e pontos de vista que até então não haviam vivenciado. Essas experiências práticas refletem na formação docente. De acordo com Felício e Oliveira (2008, p. 222), sobre o período de estágio:

É assumi-lo, também, como um espaço fundamental para a formação prática daqueles que, estando no processo de formação inicial, interagem com a complexa realidade da sala de aula, refletem sobre as ações desenvolvidas nesse espaço, e configuram sua maneira própria de agir profissionalmente.

Felício e Oliveira (2008) descrevem o período de estágio como sendo um processo da própria formação da identidade do (a) professor (a), por meio do conhecimento e reflexão da realidade cotidiana no espaço escolar.

O participante E8 destaca a compreensão que teve ao ter sua experiência prática, relatando que suas expectativas subestimaram a complexidade da ação docente, no entanto, ressalta a satisfação pessoal em ver seu trabalho obtendo resultado por meio do aprendizado dos alunos sob sua regência. “É nesta etapa que o acadêmico tem a oportunidade de ver aliadas a teoria e a prática, possibilitando-o estabelecer articulações entre

estas, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional” (CORTE; LEMKE, 2015, p. 31002).

Desse modo, analisando a fala de E6, ressaltamos a reflexão da própria prática pedagógica na formação inicial, numa tentativa de suprir distanciamentos teóricos/práticos/metodológicos, levando em consideração as condições materiais e humanas das escolas. Em síntese, compartilhamos a compreensão de Santos e Freire (2017, p. 265) quando relatam que:

Para uma formação para a docência mais adequada ao desenvolvimento da prática profissional, o estágio da licenciatura precisa ir além da cópia de modelos de prática, chegando à investigação da reflexão sobre a ação docente.

Portanto, é importante que o estágio supervisionado seja promotor de um ambiente de aprendizagem, por meio da adoção de práticas reflexivas, contribuindo para a formação de um professor que compreenda a importância da sua atuação.

Em resumo, nossa defesa é a de que o estágio supervisionado promova a aproximação dos conhecimentos teóricos/práticos/metodológicos por meio da adoção de práticas reflexivas.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao desenharmos este estudo acerca do estágio supervisionado na licenciatura em química na UNIR, planejamos o que entendemos ser importante apreendermos tanto no âmbito teórico, quanto no âmbito empírico. Dessa forma este trabalho teve como objetivo geral: conhecer quais as contribuições do estágio supervisionado à prática pedagógica dos egressos do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Rondônia. No âmbito teórico, ao nos apropriarmos da literatura que trata da temática em pauta, verificamos que o estágio supervisionado, como um dos componentes

curriculares nos cursos de formação de professores, apresenta definições conceituais, formativas e de orientação.

Além disso, o estágio deve cumprir, dentre suas inúmeras finalidades, a possibilidade de articular teoria e prática, a fim de que os acadêmicos possam perceber que os saberes disciplinares adquiridos na universidade podem ser úteis na prática, como também poderão ajudar a equacionar problemas na realidade na qual estarão inseridos quando adentrarem ao mundo do trabalho.

No âmbito empírico os resultados apontaram convergência nas falas dos egressos, ao destacarem que viver a realidade da profissão foi a maior contribuição que lhes foi possibilitada por ocasião do Estágio Supervisionado. Conclui-se com essa constatação a importância do estágio para o currículo de formação inicial de professores, por possibilitar a vivência e a compreensão das condições objetivas de trabalho da profissão docente. Concluímos ressaltando o nosso posicionamento, como forma de suscitar possíveis reflexões que visem possibilitar a compreensão das condições objetivas da formação teórico-prática para o trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I., Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.) **Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão. In: **1º SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, Cascavel, 2008.

CORTE, A. C. D.; LEMKE, C. K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: **EDUCERE: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2015.

FELÍCIO, H. M. dos S.; OLIVEIRA, R. A. de. **A formação prática de professores no estágio curricular**. Educar, n. 32, Curitiba, 2008. pp. 215-232.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisas sociais**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PIMENTA, S.G. Formação de professores identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

REIS, S. R. dos; ARAÚJO, R. N. de; BATTINI, O. O estágio supervisionado e a construção do conceito de planejamento. In: **EDUCERE: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2015.

SANTOS, E. A. dos; FREIRE, L. I. F. Planejamento e aprendizagem docente durante o estágio curricular supervisionado. **ACTIO: Docência em ciências**, v. 2. nº. 1. Curitiba: 2017. pp. 263-281.

SAVIANI, D. **Interloquções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados. 2010. (Coleção memória da educação).

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo** - um novo desing para o ensino aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. **Estágio supervisionado**: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de licenciatura em pedagogia. RBEP, v. 99. n. 251. Brasília: 2018, pp. 205-221.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. **A noção de “profissional reflexivo” na educação**: atualidade, usos e limites. Cadernos de pesquisa, v. 48 n.168, São Paulo, 2018, pp. 388-411.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais**. São Paulo: Cortez, 2014.



## CAPÍTULO 13

# A PRÁTICA DA PBL NOS TUTORIAIS NA FORMAÇÃO MÉDICA: ESTUDO DAS VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM SUA OPERACIONALIZAÇÃO NUMA UNIVERSIDADE PARAENSE

Luciano Freitas Sales<sup>1</sup>

Tania Suely Azevedo Brasileiro<sup>2</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

A formação médica tem sido há anos pauta de muitas discussões com o intuito de melhorar o processo de aprendizagem dos médicos que estarão

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação (PPGE/UFOPA, 2017). Especialista em Gestão Pedagógica nas Escolas Técnicas do SUS pela Escola de Enfermagem (UFMG, 2013). Graduado em Tecnologia em Radiologia Médica pela UNIVERSIDADE PAULISTA (2009). Docente do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM). Membro do grupo de estudos e pesquisa PRAXIS UFOPA/CNPq. E-mail: lucianofreitassales@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Pós-doutorado em Psicologia (IP/USP). Doutora em Educação (URV-ES/FE/USP). Docente permanente dos programas de pós-graduação em Educação (PPGE), do Doutorado Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND/UFOPA), além de docente e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) - Doutorado em Associação Plena em Rede - EDUCANORTE, Polo Santarém. Líder do Grupo de estudos e pesquisa PRAXIS UFOPA/CNPq. E-mail: brasileirotania@gmail.com.

solucionando problemas relacionados ao processo saúde-doença. A resolução nº 3, de 20 de junho de 2014, do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, com sinalização para a formação do médico generalista. Traz elementos de fundamentação essencial no campo da Medicina, visando promover no futuro médico a competência do desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente, não terminando sua formação inicial com a concessão do diploma, constituindo-se assim num processo que permuta a continuidade da formação acadêmica e/ou profissional.

No processo da formação médica destaca-se a educação em saúde que, segundo o glossário temático do Ministério da Saúde (MS) (2009, p. 22), é compreendida como a “[...] produção e sistematização de conhecimentos relativos à formação e ao desenvolvimento para a atuação em saúde, envolvendo práticas de ensino, diretrizes didáticas e orientação curricular”. Portanto, faz-se necessário que os Cursos de Medicina assegurem a formação de médicos com o perfil ético, crítico e reflexivo para que esses possam compreender, contribuir e melhorar os serviços do Sistema Único de Saúde (SUS), Mesmo diante dos muitos problemas vivenciados nesse sistema.

Dentro da perspectiva descrita, percebe-se a necessidade de se pensar na organização de um currículo que abandone concepções antigas, tradicionais, e estruturado de forma que não haja articulação e integração dos conhecimentos. É preciso garantir uma formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

O art. 26 da resolução anterior anuncia que os Cursos de Medicina devem ter um Projeto Político Pedagógico (PPP) centrado no aluno como sujeito da aprendizagem, apoiado no docente, que nos tutoriais recebe a dominação de Tutor<sup>3</sup>, com vistas à formação integral e adequada do estudante. E, no art. 32 da mesma resolução, a formação médica deve se basear em práticas de metodologias ativas

---

<sup>3</sup> Denominação do professor que planeja, desenvolve e avalia a grupo tutorial.

e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio Curso. Assim, esse processo formativo deve estar alinhado com o desenvolvimento de instrumentos que verifiquem a estrutura, os processos e os resultados, em consonância com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e com a dinâmica curricular definida pelas Instituições de Ensino Superior – IES, em que for implantado e desenvolvido o Curso (Art. 32, RESOLUÇÃO 03/CNE, 2014).

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s para os Cursos de Medicina, El Cher (2013) afirma que a PBL constitui uma prática metodológica ativa, com a proposta de estruturação curricular integralizada de conteúdos com a prática profissional médica, na qual os discentes são orientados para a compreensão ou resolução de problemas em pequenos grupos de estudantes, sob a supervisão de um docente tutor. Neste sentido, na operacionalização desta metodologia os problemas discutidos nos grupos resultam no levantamento de hipóteses para explicá-los. A partir daí objetivos são traçados, pesquisas e estudos individualizados são propostos aos estudantes e, posteriormente, uma nova discussão em grupo é realizada para síntese e aplicação dos conhecimentos construídos, agregando aos acadêmicos embasamentos de parâmetros necessários para o exercício profissional da medicina.

Diante da proposta metodológica da Aprendizagem Baseada em Problemas - PBL, percebemos a necessidade da atuação de docentes tutores com boas práticas gerenciais do processo tutorial, a fim de orientar os discentes por caminhos que permitam a construção de conhecimentos necessários para atuação médica, comprometendo-se a ensiná-los a arte do “aprender a aprender” (BOTTI; REGO, 2007), e conscientizá-los de que “[...] a atividade de pesquisa torna-se elemento fundamental e imprescindível no processo de ensino/aprendizagem” (SEVERINO, 2007, p. 25). Assim, os discentes devem pesquisar para se apropriarem dos conhecimentos científicos, pois, o docente tutor “passa de detentor e transmissor do conhecimento para mediador, orientador, facilitador, a fim de que o discente possa construir o conhecimento” (VEIGA, 2015, p. 23).

Para Barbosa e Moura (2013), na aplicação da PBL o docente tutor tem funções mais amplas e complexas do que nos métodos convencionais de ensino. Este deve: mediar discussões; atuar para manter grupos de discentes focados em um problema ou questão específica; motivar alunos a se envolverem com as tarefas requeridas no processo de busca de solução; estimular o uso da função de pensar, observar, raciocinar e entender. O docente tutor deve ser o sujeito para conduzir e avaliar o correto desfecho da problemática, portanto, faz-se necessário que este profissional domine o percurso metodológico da PBL.

Visto os desafios impostos para a formação médica, deve-se refletir nas condições necessárias para garantir a formação de profissionais “[...] críticos, reflexivos, ativos, socialmente responsáveis, éticos, tecnicamente excelentes e afinados com as demandas atuais de cuidado e de implementação do SUS” (SOUTO, 2015, p. 14), pois, de acordo com Pinheiro (2009), Clemente (2013) e Silva *et al* (2007), algumas variáveis podem influenciar na prática tutorial por meio da PBL, tais como: a carência do domínio metodológico, a falta de capacitações pedagógicas, o período de adaptação à metodologia e o domínio dos conhecimentos técnicos.

Diante do exposto, faz-se necessário refletir neste capítulo: Quais possíveis variáveis influenciam a prática da PBL no processo tutorial? Esse questionamento tornou-se relevante para o estudo do processo tutorial do referido curso analisado, dadas as observações dos autores quanto às variáveis que podem surgir na operacionalização da PBL por meio dos tutoriais. Assim, o objetivo da reflexão produzida neste texto é identificar possíveis variáveis que influenciam a prática da PBL nos tutoriais da graduação médica da Universidade Estadual do Pará (UEPA), campus Santarém.

A realização desta pesquisa foi de grande importância, pois forneceu subsídios para a compreensão da realidade do processo tutorial do referido curso, visto que a PBL é uma proposta metodológica de ensino aprendizagem que vem crescendo no Brasil para a formação médica, em especial no interior da Amazônia.

O tema proposto neste capítulo é um recorte da dissertação intitulada “Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) em um Curso de Medicina no interior da Amazônia: uma análise do processo tutorial” (SALES, 2016), que constituiu uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso, usando como instrumentos de produção de dados a análise documental, a entrevista e o questionário. Os dados são apresentados a partir das falas dos 06 gestores e 14 docentes tutores entrevistados, bem como das respostas do questionário obtidas de 26 discentes, que estavam no 7º e 8º semestres do curso no ano 2016, gerando uma amostra de 46 sujeitos<sup>4</sup> que aceitaram participar do estudo. Para o tratamento dos dados foi usado o processo avaliativo da análise de conteúdo descrita por Bardin (2011) e a técnica de triangulação de dados, apresentada por Denzin (1978).

## **2. VÁRIAVEIS INTERVENIENTES NO PROCESSO TUTORIAL DA PBL**

Neste tópico, elencou-se as possíveis variáveis percebidas pelos coordenadores, docentes tutores e discentes do Curso de uma universidade pública que influenciam na operacionalização dos tutoriais na formação médica. Considerou-se de suma importância analisar as variáveis uma vez que o resultado deste estudo pode promover aos que conduzem a gestão educacional reflexões e possíveis intervenções voltadas à melhoria do processo de formação médica pela universidade.

As variáveis descritas são de três ordens: pedagógica e administrativa; infraestrutura e acadêmica. A seguir, busca-se tratar cada uma delas, tomando por base a reflexão teórica sobre o processo tutorial e o produto da triangulação de dados do estudo empírico acerca deste recorte do caso analisado.

### **2.1 Variáveis de ordem pedagógica e administrativa**

Nas últimas décadas, o ensino médico no país vem sofrendo uma série de modificações e adequações no sentido de melhorar o processo de formação

<sup>4</sup> Os Coordenadores do Curso e os Docentes tutores tiveram suas falas transcritas após entrevista gravada e foram codificados para garantir o anonimato (Coordenador= C; Docente Tutor=DT).

médica. No entanto, entende-se que a formação médica no âmbito das mudanças sugeridas pelas diretrizes curriculares ainda é uma questão complexa e que exige atenção e análise de possíveis variáveis que podem influenciar negativamente a qualidade do ensino.

Inicialmente, chama-se a atenção para o fato de que docentes da área médica possam ser formados sem embasamentos pedagógicos, próprios das licenciaturas. Além de que muitos adentram a área da docência sem a devida capacitação para o exercício do magistério. Estas questões se intensificam quando os mesmos se deparam com o processo de formação com novas técnicas de ensino-aprendizagem, como as metodologias ativas, já que a maioria teve suas formações nos moldes da metodologia tradicional de ensino. Nesse contexto, acredita-se que a falta de capacitação profissional para a docência é uma variável significativa que pode implicar negativamente no processo formativo do futuro médico com fundamentos da PBL, como ficou evidenciado nas manifestações de três dos pesquisados, ilustradas a seguir:

Percebemos no tutorial que aquele profissional precisa receber a orientação extrema. Não é viável, não é satisfatório nem para o tutor e nem para os alunos, o tutor que não teve nenhuma vivência profissional, nenhuma orientação, nenhuma capacitação, nenhum treinamento, chegar e entrar no tutorial, pois ele não se sentirá confortável. (C1, 2016)

Na PBL faz-se necessário que os tutores sejam familiarizados com a metodologia. É preciso que eles façam um treinamento, façam simulações sobre a PBL, sobre como funciona a PBL, sobre como e qual o papel do coordenador, qual o papel do secretário, como que deve acontecer a discussão da PBL dentro do tutorial. Então, periodicamente os tutores precisam fazer uma reciclagem, precisam fazer uma atualização do método, por que, sem perceber a gente começa a fazer distorções, a gente começa a deixar seguir os passos da PBL. (DT5, 2016)

É claro que não temos um tutorial de excelência, até por que a gente vai engatinhando em metodologias ativas, até mesmo falando daqui, do próprio campus de Santarém. Eu sugiro, ainda hoje, é pra que principalmente ocorram capacitações profissionais, pois daqui a 10 anos, eu ainda vou ser um aprendiz dentro das metodologias ativas, qualquer uma que seja, dentro da PBL, também. (DT6, 2016)

A importância das capacitações pedagógicas para os docentes que conduzem os tutoriais com base no uso de metodologias ativas fica evidente nas falas acima. O que vem reforçar que os planejamentos pedagógicos podem favorecer a reflexão da prática docente com a aplicabilidade de ferramentas, técnicas e metodologias que possibilitem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o que deve ser potencializado pelas instituições de ensino responsáveis pelo ensino médico.

A respeito dos planejamentos pedagógicos, percebeu-se nos resultados encontrados que a não participação dos docentes nos mesmos, resulta numa variável que interfere na condução metodológica da PBL nas sessões tutoriais do Curso estudado. Essa questão fica evidente na manifestação do coordenador entrevistado:

Um problema muito sério: Planejamento Pedagógico! Infelizmente os professores do curso, dificilmente fazem planejamento pedagógico. Não que a Instituição não promova [...] Promove! Esse início de semestre, promovemos três dias de planejamento pedagógico não conseguimos vê 50% dos professores! Não é por falta de conhecimentos deles, muito pelo contrário, eles são muito chamados, convidados. Enfim, mas eles não participam! (C2, 2016)

Na busca por respostas para essa manifestação, deparou-se com a realidade presente na maioria das faculdades de medicina do país, ao terem profissionais que desenvolvem muitas atividades ocupacionais, em

concomitância com a docência. Essa situação fica evidenciada na fala de C2 (2016): “Devido a maioria deles serem médicos e terem várias atuações em hospitais, postos, consultórios particulares, às vezes, não acabam priorizando a universidade”.

A docência é uma profissão pouco valorizada no Brasil e, se tratando da formação médica da UEPA, percebeu-se que a maioria dos docentes atua como médicos em outros locais de assistência à saúde, o que, muitas das vezes, contribui para interferir negativamente no processo educacional se o professor não assumir um planejamento contínuo da prática pedagógica e comprometimento com a docência. Sobre essa questão, destaca-se a fala de um dos coordenadores entrevistado:

A organização da Semana padrão do tutorial, cumprindo o horário, pois o tutorial, não é uma aula de 50 minutos. É totalmente diferente! Então, o tutor tem que ter disponibilidade, ele tem que estar ciente de que vai ficar ali 4 horas, sentado, ouvindo e questionando em alguns momentos. Mas em sua grande maioria, ele vai tá mais avaliando e tem que ter tempo disponível! E tem que tá preparado emocionalmente, capacitado para isso, porque senão ele também não vai ficar, devido estar preocupado com as outras atividades. Então isso também prejudica. (C1, 2016)

Verificou-se, também, que a instituição pesquisada funciona com um número reduzido de docentes efetivos, o que leva à contratação de trabalho temporário de muitos profissionais para assegurar que as atividades acadêmicas docentes sejam realizadas. No entanto, essa situação se desdobra na rotatividade de profissionais no Curso, promovendo desvalorização da função docente. Sobre essa questão, chama-se a atenção para a manifestação de um dos coordenadores participante do estudo empírico:

A falta de professores efetivos! A rotatividade que acaba sendo muito grande a cada semestre! Tem um número X de professores que terminam o contrato e



tem as dificuldades pra essa contratação de outros de imediato. Então, isso prejudica bastante o curso e os acadêmicos. (C2, 2016)

A manifestação descrita pelo coordenador configura-se num problema significativo para o processo formativo. Primariamente, os contratos temporários duram dois anos e não podem ser renovados imediatamente devido à Lei complementar nº 07/91 da Secretaria de Estado de Administração, que descreve no artigo II, parágrafo único, a vedação de nova contratação da mesma pessoa, ainda que para outra função, salvo se já tiver decorrido 1 (um) ano do término da contratação anterior.

Secundariamente, por consequência dessa legislação muitos docentes adentram ao Curso sem vivência profissional com o uso das metodologias ativas, gerando muitas das vezes ansiedade em saber como o processo formativo deve ser operacionalizado, o que não é resolvida completamente com uma capacitação pedagógica, pois, de um modo geral são trabalhados superficialmente conteúdos de âmbito operacional, como as questões metodológicas, avaliativas e administrativas. Nesse empasse, o docente adentra ao processo formativo e muitas das vezes alcança o aperfeiçoamento com a prática em um período de adaptação profissional que nem sempre é simplificado. “A necessária profissionalização reabre reflexões sobre a formação continuada dos docentes de todos os níveis e estas provocaram a necessidade de repensar a formação inicial. Tal necessidade amplia os esforços e estimula o espírito investigativo acadêmico” (BRASILEIRO; VELANGA; SOUSA, 2011, p. 113). As autoras continuam afirmando que:

Parece que a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão inesgotável quanto inexorável é a ideia de processo na condição humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e mulheres e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. [...] (BRASILEIRO; VELANGA; SOUZA, 2011, p. 113).

Na reflexão do desenvolvimento profissional docente, que deve ser feita no âmbito do ensino médico, principalmente com as metodologias ativas, a busca equilibrada entre a teoria e prática que subsidia os processos formativos, a formação permanente nos espaços de trabalho, a vivência prática na construção do conhecimento contextualizado, o marco teórico que ilumina a prática consciente, a permanente releitura do processo formativo e de produção de conhecimento significativo, além da busca pela inovação do ato pedagógico levando em conta a realidade local e global, são ingredientes obrigatórios da ação docente compromissada com uma educação de qualidade.

## **2.2 Variáveis relacionadas à Infraestrutura**

A infraestrutura é um aspecto que deve ser pensado para a abertura e operacionalização de um curso de graduação. Neste aspecto, adentram como infraestrutura a disponibilidade de espaços físicos para as discussões dos tutoriais, para as aulas de habilidades clínicas e para as aulas práticas laboratoriais. Faz-se necessário também a disponibilidade de recursos tecnológicos e biblioteca com boa estrutura de obras e acervos que atendam às necessidades do curso.

Concernente ao Curso de medicina da UEPA - campus Santarém, destaca-se que o mesmo só foi iniciado no ano de 2006, após a estruturação do campus com a construção de um prédio com salas específicas para os tutoriais, laboratórios de Habilidades Clínicas, laboratórios para aulas e práticas morfofuncionais, laboratórios de Informática, sala multimídia e de vídeo conferência, além de um auditório. Houve também um investimento em tecnologias e livros específicos para subsidiar as atividades acadêmicas do Curso. No quadro 1, relaciona-se a infraestrutura física do bloco de saúde da UEPA – campus Santarém.

**Quadro 1** - Quadro da infraestrutura do bloco de saúde da universidade estudada

Unidades		Quantidade
Recepção		1
Salas de coordenação		6
Salas de professores		1
Sala de complementar à sala de professores		1
Sala de reunião		1
Banheiro feminino		3
Banheiro feminino adaptado		1
Banheiro masculino		3
Banheiro masculino adaptado		1
Auditório		1
Laboratório de Cirurgia experimental – LCE		1
Biotério		1
Hidroterapia		1
Salas de aula		4
Salas de tutoria		6
Sala do Telessaúde		1
Salas de informática		1
Laboratório de Habilidades Clínica		1
Laboratórios	Fisiologia	1
	Microbiologia, Parasitologia	1
	Bioquímica e Farmacologia	1
	Histologia, Biologia e Genética	1
	Morfofuncional	1

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico do curso estudado (UEPA, 2015, p.106).

A partir do quadro anterior, verifica-se que a universidade dispõe de boa infraestrutura física condizente com a metodologia de ensino aprendizagem usada no curso pesquisado. No entanto, levando em consideração os dez anos de funcionamento do Curso, buscou-se questionar a coordenação do mesmo, à época do estudo, se a infraestrutura naquele momento ainda conseguia suprir as necessidades do Curso de forma geral, e sua resposta aparece transcrita a seguir:

Eu acredito que sim, por que na verdade o PPP ele foi programado pra um numero de 40 alunos por ano, com duas entradas. Então, o que nós não temos é condição de ampliar isso, mas pra manter esse padrão atual de 40 alunos com duas entradas, pois esse realmente é o limite máximo pra nós. Mas assim, foi realmente feito um planejamento adequado, temos a sala para as conferências, o laboratório de habilidades, temos dentro da área de habilidades, 7 salas que fazem parte do laboratório. Inclusive temos salas que atualmente são poucas utilizadas, como o laboratório de informática. (C1, 2016)

A fim de se compreender melhor sobre a infraestrutura e as possíveis variáveis que as envolve, questionou-se aos docentes tutores para saber a percepção deles acerca desse recurso e encontrou-se em suas falas sugestões de investimentos em infraestrutura. Assim, algumas manifestações mereceram destaque:

Com o passar dos anos esse material [bonecos para as aulas práticas de habilidades clínicas] já estar sucateado. (DT1, 2016)

Os laboratórios são poucos utilizados por que os computadores estão com softwares desatualizados, então isso também interfere na pesquisa deles [alunos]. Então, muitas das vezes não pesquisam na internet, não pesquisam em bancos de dados, ou por que não tiveram treinamentos em metodologia

científica, ou por que não sabem lidar com a internet, ou por que não sabem lidar com bancos de dados específicos. (DT2, 2016)

É uma estrutura física que funciona, da pra fazer, mas não tem dúvida que poderia ter maior qualidade. Então, o conforto pra sentar não é tão ruim, mas o barulho incomoda muito, o ar condicionado não funciona adequadamente e os quadros magnéticos precisam ser renovados e ampliados. (DT3, 2016)

O que poderia melhorar para que o tutorial ocorresse de maneira mais proveitosa para o aluno, seria um investimento na infraestrutura! A questão de ter um quadro enorme na sala, pra que os esquemas não fossem apagados, pra que a gente conseguisse realmente colocar tudo o que tá sendo falado e aquilo tudo exposto na abertura, fosse repostado no fechamento, pra que a gente consiga ter seus questionamentos na abertura e se foram todos respondidos no fechamento ou se teve coerência ou não. Uma comparação nesse sentido. (DT6, 2016)

A partir das manifestações da coordenação e dos docentes tutores acima explicitadas, percebeu-se que a infraestrutura para a realização dos tutoriais consegue suprir parcialmente as necessidades mínimas requeridas às discussões dos grupos de tutorias, tomando por base os referenciais teóricos dialogados neste estudo. No entanto, é perceptível nas falas dos docentes tutores DT6 e DT3 que os tutoriais ganhariam qualidade se ocorressem investimentos básicos, como na adaptação dos quadros magnéticos e na substituição dos condicionadores de ar, este último, dada as altas temperaturas próprias da cidade aonde está localizada a IES.

Chama-se a atenção para anotações do diário de campo, pois nos dias em que os tutores foram entrevistados, usou-se justamente as salas onde são realizados os tutoriais. Portanto, a percepção foi de que as salas não possuem

boa acústica e produzem muitos ecos durante as discussões, além do barulho inconveniente dos condicionadores de ar, além dos pequenos quadros magnéticos usados para escrever as observações, opiniões, hipóteses, objetivos e conhecimentos provenientes das discussões tutoriais em torno dos problemas, o que dificulta o registro das participações dos envolvidos no recurso didático disponível.

Quanto às manifestações dos docentes tutores DT1 e DT2, destacou-se que as mesmas são voltadas para os recursos que auxiliam na construção de conhecimentos. Entretanto, quanto aos bonecos, nota-se que realmente faz-se necessária a substituição ou a manutenção periódica dos laboratórios, uma vez que esses podem ser usados na prática das habilidades clínicas, que em muitos dos casos subsidiam conhecimentos para a discussão de problemas nos tutoriais.

Chama-se a atenção também para o não funcionamento dos laboratórios de Informática da instituição, detectado quando tentou-se usá-los para aplicação do questionário de pesquisa aos discentes do Curso. Entretanto, concorda-se plenamente com a fala do tutor DT2 quanto ao uso dos laboratórios para o treinamento em pesquisa, usando bancos de dados específicos. Acredita-se que essa é uma tendência aceitável para auxiliar nas pesquisas e estudos dos objetivos que precisam ser alcançados para cada problema discutido nos tutoriais, ao possibilitar o acesso rápido às informações atualizadas em torno das temáticas estudadas, já que pode existir a desatualização das obras e acervos bibliográficos da instituição.

Apesar das manifestações do coordenador C1 serem positivas, percebeu-se que existem variáveis de ordem infraestrutural e que essas implicam significativamente no processo de formação médica com o uso da PBL por meio das discussões que ocorrem nos tutoriais.

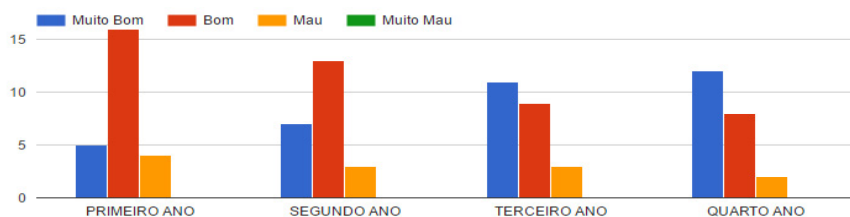
Assim, diante do exposto, Veiga (2015, p. 96) traz contribuições para esta problemática:

Para o sucesso da metodologia PBL, além dos requisitos pedagógicos e administrativos, faz-se necessária uma infraestrutura adequada ao processo de aprendizagem do aluno, da qual devem constar entre outros, laboratórios específicos e de habilidades, salas de tutoria, salas para conferências, auditórios, biblioteca, biotério, equipamentos, recursos tecnológicos e midiáticos e materiais instrucionais.

Portanto, ressalta-se que a instituição conta com toda a infraestrutura descrita pela autora e que consegue atender a demanda anual de 40 alunos ingressantes por ano, no Curso. Contudo, as questões analisadas reforçam que realmente fazem-se necessárias intervenções na infraestrutura, como por exemplo o investimento em manutenções periódicas.

Para completar a análise, buscou-se saber a opinião dos discentes quanto à avaliação de âmbito estrutural e operacional oferecido pela UEPA para auxiliar nos tutoriais. Assim, quando questionados sobre a adequação das salas para a realização dos tutoriais, percebeu-se que o indicador de qualidade “muito bom” se apresenta numa escala crescente do primeiro ao quarto anos desta formação, implicando no decréscimo dos indicadores “bom” e “mau” no decorrer dos anos, conforme demonstrado no gráfico 1. Entretanto, há um número significativo de discentes que opinam sobre a “má” adequação das salas para a realização dos tutoriais.

**Gráfico 1** – Adequação das salas de tutoriais

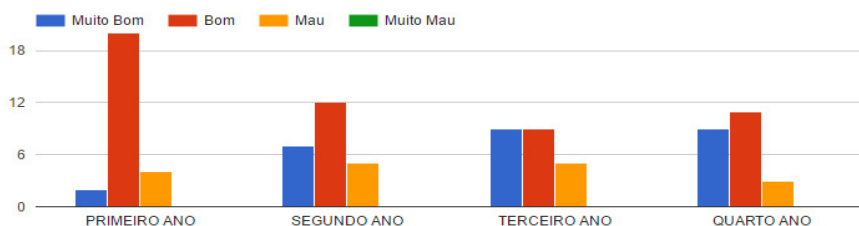


**Fonte:** Sales (Questionário de pesquisa), 2016.

El Cher (2013) alude que, como a metodologia é realizada em pequenos grupos de no máximo doze alunos, o número de discentes em sala de aula deve ser reduzido. De acordo com a autora, para a realização dos tutoriais Faz-se necessária a construção ou a adaptação de salas para comportar confortavelmente pequenos grupos de alunos. Destaca-se que a instituição dispõe de salas específicas para tutoriais, com dimensões padronizadas para comportar pequenos grupos de alunos, como prevê a metodologia. Entretanto, percebeu-se que tais salas necessitam de algumas adequações, como já anunciado anteriormente.

Além do espaço físico, é importante que aconteça a adequação dos recursos e do material de apoio didático pedagógico, visto as necessidades mínimas requeridas ao desenvolvimento qualitativo dos tutoriais. Assim, questionou-se aos discentes sobre como eles avaliam essas adequações e verificou-se que o indicador de qualidade “muito bom” se apresenta numa escala crescente nos dois primeiros anos de formação e mantém-se estável nos dois últimos anos, implicando no decréscimo significativo do indicador “bom” do primeiro ao terceiro anos e crescente avaliação no quarto ano dessa formação médica. Quanto ao indicador “mau”, nota-se um aumento dessa avaliação a partir do segundo ano, que se mantém no terceiro ano e descrece no quarto ano de formação, como demonstrado no gráfico 2.

**Gráfico 2** – Adequação dos recursos e material de apoio didático pedagógico para o desenvolvimento qualitativo dos tutoriais



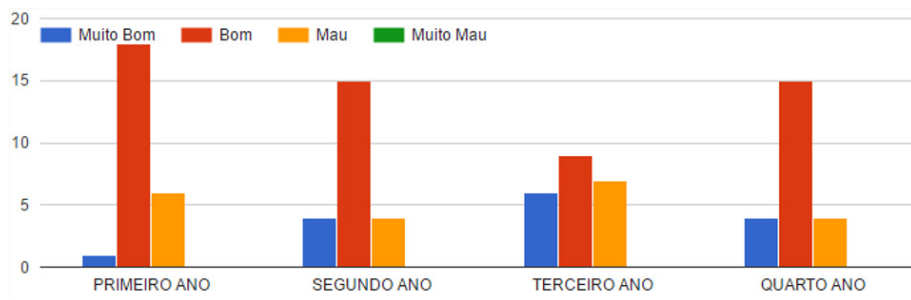
**Fonte:** Sales (Questionário de pesquisa), 2016.



A partir da análise do gráfico anterior é perceptível a divergência de percepções quanto aos indicadores de avaliação relacionados à adequação dos recursos e material de apoio didático pedagógico para a condução qualitativa dos tutoriais, prevalecendo os indicadores “muito bom” e “bom”, porém, com significativa representação do indicador “mau”. Neste empasse, El Cher (2013) afirma que a instituição que deseja implantar um currículo baseado em PBL deve investir em infraestrutura e na capacitação docente.

Questionou-se também à adequação das tecnologias convencionais disponíveis para auxiliar a realização dos tutoriais e verificou-se que o indicador de qualidade “bom” prevalece nos quatro anos do Curso, enquanto o indicador “muito bom” é pouco avaliado no primeiro ano, se mantendo na mesma proporção no segundo e quarto anos. Quanto ao indicador “mau”, nota-se um aumento representativo dessa avaliação do primeiro ao terceiro anos, decréscimo no quarto ano, como demonstrado no gráfico 3.

**Gráfico 3** – Adequação das tecnologias convencionais para auxiliar nos tutoriais



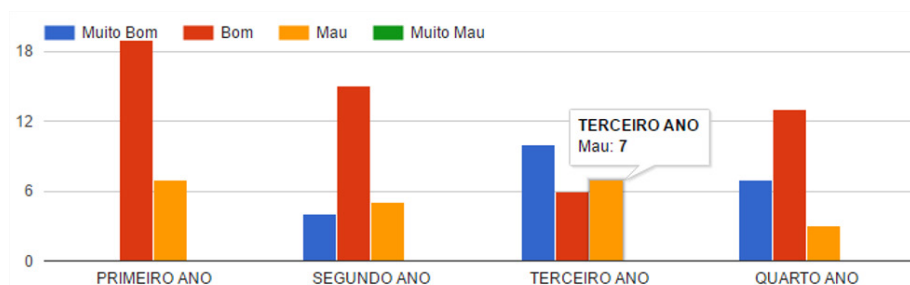
**Fonte:** Sales (Questionário de pesquisa), 2016.

A partir dos dados apresentados e do uso das dependências da instituição, como as salas de tutorias, laboratório morfofuncional, laboratórios de Informática e laboratórios de habilidades, percebeu-se que uma das tecnologias convencionais, como os quadros magnéticos, atende parcialmente as necessidades das atividades realizadas nestes locais e, mais especificamente nos tutoriais, visto que a dinâmica da metodologia consiste em registrar todas as informações geradas nas discussões e para isso, um quadro com maior

dimensão seria adequado. Fato já constatado na fala dos próprios docentes tutores e coordenadores.

Quando perguntados quanto à adequação das novas tecnologias disponíveis na UEPA para auxiliar nos tutoriais, constatou-se que o indicador de qualidade “bom” prevalece no primeiro, segundo e quarto anos do Curso e decai significativamente no terceiro ano, enquanto o indicador “muito bom” só é avaliado do segundo ao quarto anos. Quanto ao indicador “mau”, nota-se um aumento representativo dessa avaliação do primeiro nos quatro anos do Curso, como demonstrado no gráfico 4.

**Gráfico 4**–Adequação das novas tecnologias para auxiliar nos tutoriais



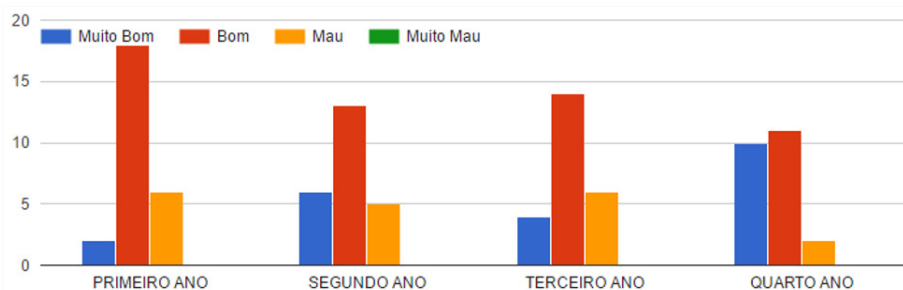
**Fonte:** Sales (Questionário de pesquisa), 2016.

Quanto às novas tecnologias, percebeu-se que a instituição dispõe de laboratórios para práticas morfofuncionais e habilidades clínicas com equipamentos, peças e manequins com padrões tecnológicos excelentes, que possibilitam a aprendizagem por meio de simulações e análise de peças sintéticas. No entanto, como já dito anteriormente, Faz-se necessária a substituição ou manutenção dos manequins, pois, devido ao tempo de uso, não favorecem boa qualidade para as práticas profissionais.

Em relação à adequação do acervo bibliográfico da UEPA, considerando as necessidades para o desenvolvimento de atividades didático/pedagógicas durante o curso, incluindo os tutoriais, verificou-se que o indicador de qualidade “bom” prevalece nos quatro anos do Curso, enquanto o indicador “muito bom” é pouco avaliado no primeiro ano e oscila do segundo e quarto anos. Quanto

ao indicador “mau”, nota-se um número representativo dessa avaliação nos quatro anos do Curso, como demonstrado no gráfico 5.

**Gráfico 5** – Gráfico do acervo bibliográfico da UEPA para auxiliar nos tutoriais



**Fonte:** Sales (Questionário de pesquisa), 2016.

A partir da análise desse gráfico é possível perceber que os discentes, em linhas gerais, consideram o acervo bibliográfico da instituição relativamente bom. No entanto, observa-se um número expressivo de respostas relacionadas ao indicador “mau”, o que sugere insatisfação por parte de alguns discentes. Assim, El Cher (2013) afirma que se faz necessário reformular as salas de aula e laboratórios de práticas e ampliar a biblioteca. Estes são requisitos básicos para garantir o sucesso da metodologia PBL.

Destacam-se também algumas observações anotadas no diário de campo, a partir da visita às dependências da biblioteca, como um número grande de literaturas antigas e muitas vezes desatualizadas, bem como a manifestação de um discente que afirma usar a biblioteca de outra instituição, pois, em sua visão, o acervo é mais completo, mais atualizado e menos disputado.

### 2.3 Variáveis de ordem acadêmica

Estudar Medicina no Brasil nem sempre é uma tarefa fácil e assim pode-se constituir em uma caminhada longa e cheia de desafios. No país, os cursos de medicina devem seguir as DCN's da área (CNE, 2014) no que concerne a carga horária mínima curricular, a metodologia de ensino-aprendizagem e a

outras exigências pedagógicas. Este é um Curso que geralmente é ofertado em tempo integral e que exige dedicação exclusiva dos acadêmicos para os estudos.

Ainda hoje, apesar das políticas atuais de formação médica no país, percebe-se que para adentrar em uma faculdade de medicina exige dos candidatos muito esforço, uma vez que conhecimentos de âmbito geral, construídos no ensino médio, são avaliados nos exames de seleção. Nota-se também que boa parte das instituições públicas que ofertam o Curso já usa o ENEM para selecionar seus alunos, o que oportuniza aos candidatos a disputa por vagas nas instituições de todo o território brasileiro. Este fato culmina em muito dos casos da migração de candidatos para outras cidades, diferentes da sua moradia, com intuito de cursarem a formação médica.

Diante do exposto, constata-se que são muitos os desafios postos nessa busca por formação e, neste aspecto, buscou-se saber junto aos coordenadores e docentes tutores como os acadêmicos de medicina do Curso estudado levam a vida acadêmica durante sua formação, uma vez que boa parte desses alunos compartilha de questões comuns, como as responsabilidades acadêmicas e pessoais de morarem sozinhos em uma cidade distante da sua de origem. Assim, algumas manifestações merecem destaque:

Temos vários alunos que não são de Santarém e são jovens, muitos jovens por sinal, temos alunos com idade de 16, 17 anos e estão aqui sem suas famílias. Um dos primeiros aspectos que a gente percebe, é que essa mudança, tem um peso muito grande sobre eles, por que são jovens e nunca administrou a casa, a roupa, a alimentação. (C1, 2016)

Já percebi que alguns acadêmicos acabam tendo alguns problemas de depressão, devido a grande cobrança, porque muitos das vezes, passaram 5 anos pra poderem ingressar na medicina. Então eles mesmos se cobram demais. E essa cobrança e mais a cobrança institucional que o próprio curso exige, acaba trazendo alguns problemas muito sérios para alguns acadêmicos. (C2, 2016)

Ele não estar acostumado a estudar dessa forma assim, sem o direcionamento específico do professor, então ele se desorganiza! (C1, 2016)

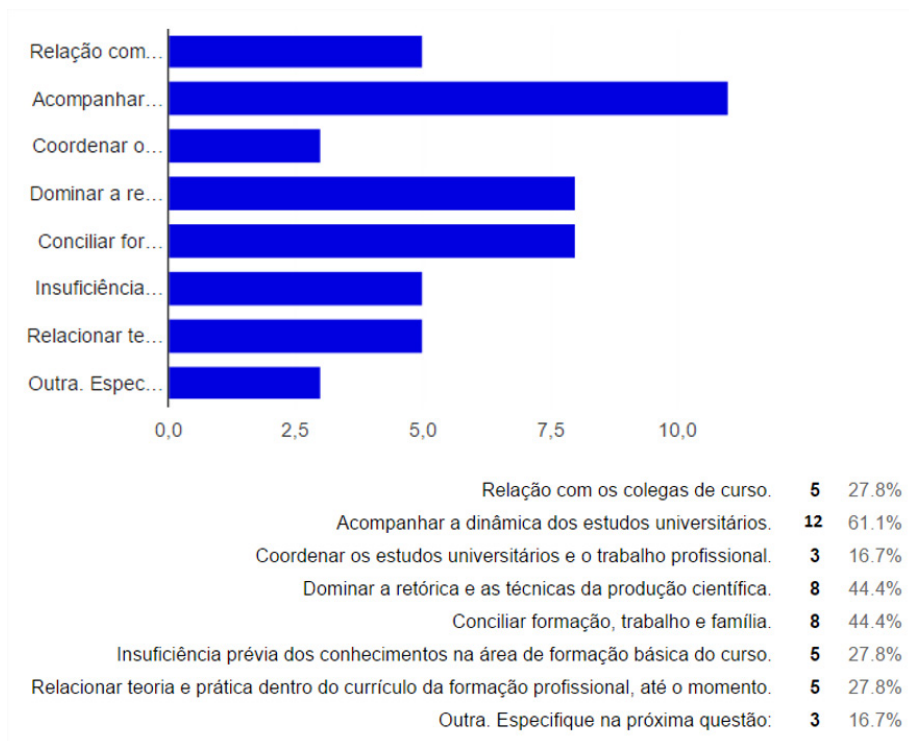
Nas manifestações dos coordenadores fica perceptível que cursar medicina é um grande desafio. A realidade dos acadêmicos de medicina da instituição estudada se compara com o cenário brasileiro para esta formação, quando muitos alunos precisam deixar suas cidades natal e suas famílias para estudar em lugares que muitas das vezes os próprios ainda não haviam conhecido e isso implica na necessidade de adaptação e na responsabilidade que se exige para encarar os desafios acadêmicos e pessoais dessa nova realidade.

Com base no posicionamento do coordenador C2, faz-se necessário que a instituição de ensino tenha um serviço de atendimento psicológico, pois, no cotidiano acadêmico muitos discentes tendem a desenvolver algum tipo de depressão, decorrente de variáveis pessoais e acadêmicas. Contudo, considera-se o papel importante que assume o docente na detecção de discentes com esses transtornos psicológicos, bem como o encaminhamento para a assistência psicopedagógica.

Diante do exposto, buscou-se verificar junto aos discentes se os mesmos enfrentavam dificuldades para a realização do Curso e percebeu-se que eles apresentam algum tipo de dificuldade, como demonstrado no gráfico 6.

A partir dos dados apresentados neste gráfico, a seguir, destaca-se que as dificuldades que os discentes anunciam enfrentar para a realização do Curso se configuram como variáveis que podem interferir na formação acadêmica. Portanto, faz-se necessário que a instituição favoreça aos mesmos o acompanhamento pedagógico e psicológico, uma vez que o processo de formação pode ser dificultoso para todos, a partir de especificidades e particularidades de cada aluno.

**Gráfico 6** - Gráfico das dificuldades acadêmicas para a realização do curso



**Fonte:** Sales (Questionário da pesquisa), 2016.

Por fim, destacou-se a manifestação de um docente tutor quanto a outras variáveis de ordem acadêmica que podem influenciar na operacionalização da PLB: “O que o acadêmico tem como meta no curso de medicina influencia na formação. O que o aluno tem como crença, também pode influenciar. E se o aluno é introvertido, o mesmo poderá ter dificuldade de participar da PBL” (DT5, 2016).

De acordo com a posição desse professor, observa-se que se o discente entra no curso de medicina, por exemplo, porque ele quer ser cardiologista; isso pode interferir muito na forma de como ele vai entrar na PBL, uma vez que o curso prepara o aluno para ser um médico generalista, a partir de discussões de eixos temáticos que envolvem diversas áreas de conhecimento e de atuação médica. Assim, se o discente entra no Curso com meta específica, poderá

vivenciar situações desconfortáveis durante a sua formação inicial se não a perceber como uma ponte para as especializações médicas futuras.

A questão relacionada à crença é voltada para a concepção de cultura e de educação que cada acadêmico possa ter, pois, de alguma forma, a crença de que existe uma doença, que existe um tratamento, pode interferir nas discussões. Um exemplo pode ser dado quando uma discussão tutorial for sobre os impactos da doença, ou sobre os fatores que podem desencadear alguma doença, que resulta em desculpa de não participar da discussão por ele não considerar tão importante, mas isso é próprio do acadêmico. Assim, sua crença influenciará na PBL e sua participação na discussão poderá ser comprometida.

A característica pessoal influencia na PBL se o discente for introvertido. Nesta situação ele poderá se sair muito mal nos tutoriais, apesar de estudar, fazer suas anotações das informações sobre o problema e saber suas implicações numa determinada patologia, em uma situação dada. Porém, se o discente não conseguir se expressar, não terá como os outros colegas saberem que o mesmo tentou adquirir conhecimentos ou formulou hipóteses, da mesma forma que não possibilitará ao docente tutor perceber a construção de conhecimentos pelos alunos. Essa questão pessoal pode dificultar o processo de avaliação da aprendizagem e os docentes devem adotar meios e estratégias para que os alunos se manifestem e participem das discussões.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação médica no Brasil tem passado nas últimas décadas por adequações metodológicas na arte do ensinar. É certo que decorrente de inúmeras circunstâncias vivenciadas no cenário brasileiro, faz-se necessário pensar em alternativas pedagógicas e estruturais para se conseguir a formação de médicos com perfil ético, crítico, reflexivo e humanístico, conforme preconizam as diretrizes para a área médica. Um profissional que realmente pense e pratique a Medicina para as pessoas que necessitam da atenção, do cuidado, do tratamento e da reabilitação da saúde.

Esta pesquisa, com o foco na formação médica no âmbito do Curso de Medicina da Universidade Estadual do Pará (UEPA) - campus Santarém, objetivou estudar a operacionalização do processo tutorial com uso da PBL. Constatou a partir do estudo documental do PPP do ano 2005 que o mesmo, quando foi elaborado, em consonância as DCN's do ano 2001 para graduação em Medicina, acompanhava o que preconiza as orientações do Sistema Único de Saúde para a Formação. Ressalta-se o uso deste PPP como referência da pesquisa, com a justificativa das turmas de acadêmicos que participaram deste estudo terem ingressado no curso em 2013, quando ainda era vigente este PPP.

Destacou-se ainda que a UEPA fez reformulações do seu Projeto Político Pedagógico em 2015 para contemplar as novas DCN's da área (2014). No entanto, nesta reformulação houve a unificação de três Projetos que vinham sendo trabalhados individualmente em cada um dos três Cursos ofertados pela instituição em todo o estado do Pará. Assim, vale uma reflexão quanto às possibilidades de adequações desse projeto, por cada campus que oferta o Curso, haja vista as realidades locais dos municípios envolvidos.

Em contraponto, na análise do estudo empírico foram priorizadas categorias que emergiram diretamente dos objetivos específicos da pesquisa, que possibilitou responder aos questionamentos norteadores do estudo, dentre eles, o recorte abordado neste capítulo.

Quanto às variáveis que influenciam a prática da PBL nos tutoriais, essas foram classificadas nas ordens: pedagógicas e administrativas; infraestruturas e acadêmicas. Conclui-se que no âmbito pedagógico-administrativo há a necessidade de docentes tutores devidamente habilitados para trabalhar com as metodologias ativas; há pouca frequência dos docentes tutores nos planejamentos pedagógicos oferecidos pela instituição; há múltiplas atuações ocupacionais dos docentes tutores, que de alguma forma acabam implicando no compromisso dos mesmos com os tutoriais; há desvalorização da profissão docente, destacada no estudo pelo baixo número de docentes efetivos e pela alta rotatividade profissional, por conta das expirações contratuais de trabalhos



temporários. Todas estas constatações são variáveis que influenciam no processo de formação médica da instituição, contribuindo para comprometer a sua qualidade.

No âmbito estrutural, os recursos tecnológicos convencionais, como quadro magnético e aparelhos de ar condicionado, poderiam ser adequados para melhorar a qualidade dos encontros tutoriais, uma vez que os quadros magnéticos disponíveis nas salas de tutoriais são pequenos, o que dificulta e/ou impossibilita o registro de todas as informações oriundas das discussões tutoriais. Bem como o incômodo provindo do barulho que os condicionadores de ar produzem, que de certa forma interfere na acústica das salas. Há necessidade de manutenção dos instrumentos, como os manequins usados para as práticas simuladas de procedimentos clínicos. Há discentes que afirmam que o acervo bibliográfico para subsidiar o estudo para os tutoriais não é satisfatório, considerando a realidade local em relação ao acesso a uma internet de qualidade. Há necessidade também de manutenção dos laboratórios de Informática, visto o não funcionamento dos mesmos, percebido durante a tentativa de usá-los para coletar dados para esta pesquisa.

No âmbito acadêmico, o fato da maioria dos discentes ser de outros municípios e morar sem suas famílias em Santarém, o quadro de depressão evolui por conta de cobranças próprias em torno de seus desempenhos satisfatórios na realização do curso, a adaptação ao método de ensino aprendizagem, as metas que eles podem ter em relação à sua formação, as crenças e a timidez acadêmica, são variáveis que podem implicar negativamente em sua formação profissional.

Não sendo conclusivo, os dados apresentados neste estudo nos levam a refletir que a formação médica no Curso de Medicina da UEPA - campus Santarém atende as DCN's, porém, no âmbito operacional há necessidade de ajustes nos aspectos pedagógico e estrutural. Assim, espera-se que as informações produzidas nesta pesquisa possam subsidiar aos gestores desta universidade/curso a buscar melhorias para a formação

médica, levando em consideração que este curso é único na região oeste do Pará com a missão de formar médicos que possam atender as necessidades da população que habita nesta região.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, E.F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico Senac**. v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago.2013. Disponível em: <[http://www.senac.br/media/42471/os\\_boletim\\_web\\_4.pdf](http://www.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf)>. Acesso em: jan. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOTTI, S. H. de O.; Rego, S. Preceptor, Supervisor, Tutor e Mentor: Quais são Seus Papéis? **Revista Brasileira de Educação Médica**. V. 32, n.3. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022008000300011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022008000300011)>. Acesso em: out. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CES Nº 3**, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192)>.

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Secretaria de Gestão do trabalho e da Educação na Saúde. **Glossário temático: gestão do trabalho e da educação na saúde**. 1. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASILEIRO, Tania S. A.; VELANGA, Carmen T.; SOUSA, Andreia S. Q. Formação de professores para atuar com/na diversidade: um desafio da/na contemporaneidade. **Revista Cocar**, Belém, vol 5, n. 10, – jul – dez 2011, p. 109 a 116.

CHAER, E. G. M. dos S. **Metodologias Ativas aplicações e vivências em educação farmacêutica**. 2ª ed. Brasília: Impresse. 2013.

CLEMENTE, S. M. MARTINS. **Aprendizagem Baseada em Problemas**: significados e sentidos atribuídos pelos professores do Curso de Terapia Ocupacional. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Pará. Programa de pós-graduação em Educação, Belém, BR-PA, 2013. Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&crct=j&q=&esrc=s&source=web&ccd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjz4mM28rKAhU-FHJAKHXGBAisQFggfMAA&url=http%3A%2F%2Fpaginas.uepa.br%2Fmestradoeducacao%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_rokdownloads%26view%3Dfile%26task%3Ddownload%26id%3D394%253Adisser-tao-selma-maria-martins-clemente%26Itemid%3D25&usg=AFQjCNG-tsw6AP0zvvp SJYG\\_ztW9aa9eImA&bvm=bv.112766941,d.Y2I](https://www.google.com.br/url?sa=t&crct=j&q=&esrc=s&source=web&ccd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjz4mM28rKAhU-FHJAKHXGBAisQFggfMAA&url=http%3A%2F%2Fpaginas.uepa.br%2Fmestradoeducacao%2Findex.php%3Foption%3Dcom_rokdownloads%26view%3Dfile%26task%3Ddownload%26id%3D394%253Adisser-tao-selma-maria-martins-clemente%26Itemid%3D25&usg=AFQjCNG-tsw6AP0zvvp SJYG_ztW9aa9eImA&bvm=bv.112766941,d.Y2I) >. Acesso em: jan. 2016.

DENZIN, N. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. 2ªed. New York: Mc Graw-Hill, 1978.

UEPA. **Projeto Político Pedagógico Pedagógico do Curso de Medicina da Universidade do Estado do Pará**. Santarém (PA), 2005.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico Pedagógico Unificado do Curso de Medicina da Universidade do Estado do Pará**. Santarém (PA), 2015.

SALES, L.F. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) no Curso de Medicina do interior da Amazônia**: uma análise do processo tutorial. 175f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA, 2016.

SILVA, Napoleão Chiaramonte, et al. Aplicação do Tutorial no Método ABP no Curso de Graduação em Medicina da UNESC. **Periódicos UNESC**, 2007. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent>>.

com/search?q=cache:LDREDT5ak1YJ:periodicos.unesc.net/saude/article/download/11/8+&cd=8&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em mar. 2016.

SOUTO, B.G.A. “prefácio”. In: VEIGA, I.P.A (org.). **Formação médica e aprendizagem baseada em problemas**. Campinas, SP, Papirus, 2015.

VEIGA, I. P. A. Formação médica e aprendizagem baseada em problemas. In: VEIGA, I. P. A (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas: Desafios para a formação médica**. Campinas, SP, Papirus, 2015.

## CAPITULO 14

# A PRÁTICA HUMANIZADA NA FORMAÇÃO MÉDICA NUMA IES PARAENSE: PERCEPÇÕES DA COORDENADORA, DOCENTES E DISCENTES

Andréa Reni Mendes Mardock<sup>1</sup>

Tânia Suely Azevedo Brasileiro<sup>2</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a saúde é tratada como “direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND/UFOPA). Mestre em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPSGSAQ/UFOPA, 2018). Membro do Grupo de Pesquisa PRÁXIS UFOPA. E-mail: andrea.mardock@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA, 2017), docente permanente do Doutorado Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND), do Mestrado em Educação (PPGE) e do Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE) – Polo Santarém, sendo também sua coordenadora local. Pós-doutora em Psicologia (IP/USP, 2009), Doutora em Educação (URV/ES-FE/USP, 2002). Mestre Pedagogia do Movimento humano (UGF/RJ, 1992) e Mestre em Tecnologias Educacionais (URV, 2001). Especialista em Medicina Desportiva e Biociências do esporte (UFJF, 1980) e Especialista em Administração dos Serviços de Saúde (UNAERP/SP, 1994). Professora de Educação Física, Recreação e Jogos (UFJF, 1978), Psicóloga e Pedagoga. Líder do grupo de estudos e pesquisa PRÁXIS UFOPA. Orientadora da tese. E-mail: brasileirovania@gmail.com

e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988). A criação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1990, gera a necessidade da formação de profissionais que atendam o perfil e suas novas demandas, dentre elas a implantação da Política Nacional de Humanização (PNH).

As discussões em torno da PNH na formação médica têm sido marcadas pela busca de melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem dos futuros médicos que estarão em contato com pacientes para solucionar problemas relacionados ao processo saúde-doença. No entanto, os termos utilizados para conceituar Política de humanização vêm contribuir para reorganizar o sistema a partir da sua consolidação, e visa assegurar a atenção integral à população como estratégia de ampliação do direito e cidadania das pessoas.

Assim, a PNH – HumanizaSUS, política pública construída para enfrentar e superar os desafios enunciados pela sociedade brasileira quanto à qualidade e à dignidade no cuidado em saúde, redesenha e articula iniciativas de Humanização do SUS e enfrenta problemas no campo da gestão e da organização do trabalho em saúde.

A pesquisa histórica do ensino médico brasileiro e da legislação educacional brasileira, desde o início em 1808 até os dias atuais, demonstram que o início do funcionamento da Escola de Cirurgia da Bahia (1808)<sup>3</sup> e do Curso de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro (1809)<sup>4</sup>, bem como a transformação dos dois cursos em Academias, e posterior equiparação das duas

---

<sup>3</sup> A Escola de Cirurgia da Bahia teve as seguintes denominações: Escola de Medicina da Bahia (1808); Academia Médico-Cirúrgica da Bahia (1816); Faculdade de Medicina da Bahia (1832); Faculdade de Medicina e Farmácia da Bahia (1891); Faculdade de Medicina da Bahia (1901); Faculdade de Medicina da Universidade da Bahia (1946); Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (1965).

<sup>4</sup> Denominações da Faculdade de Medicina da UFRJ: Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro (1808); Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro (1813); Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1832); Faculdade de Medicina e Farmácia do Rio de Janeiro (1891); Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1901) isolada; Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro (1920); Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil (1937); (1965) Faculdade de Medicina da UFRJ (FIOCRUZ, 2006).

instituições em 1813, sinalizam o valor que a formação de médicos brasileiros assumiu no país (AMARAL, 2007).

A adaptação do currículo médico à visão moderna de saúde – através das Novas Diretrizes curriculares dos cursos de Medicina no Brasil (BRASIL, 2014) – representa uma importante conquista neste aspecto. Além da diversificação dos cenários de aprendizagem – incluindo treinamento junto à comunidade em Unidades Básicas de Saúde (UBS), ambulatórios, serviços de emergência e enfermarias de hospitais comunitários (MARTINS, 2006).

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2014) para o curso de Medicina, promovem informações a serem adotadas pelas IES formadoras de profissionais médicos, questões pedagógicas e estruturais, perfil profissional que almeja alcançar e o uso de metodologias de ensino ativas para os acadêmicos, com a prática do raciocínio crítico, questionador, investigativo e reflexivo, com base nos problemas que permeiam o processo saúde-doença. Elas também estabelecem critérios para a avaliação da aprendizagem a fim de assegurar a construção de conhecimentos necessários a prática profissional. Ditam também o uso de currículo integralizado que permita ao acadêmico a vivência da realidade profissional médica durante a formação acadêmica, normatizando a formação médica no Brasil.

Nesse sentido, o curso de Medicina ofertado por uma Instituição de Ensino Superior (IES) Paraense buscou demandar uma parceria entre a Universidade e o SUS, a qual foi constituída uma Rede-Escola de Cuidados à Saúde (UEPA, 2015). Essa rede é formada pela inserção integrada do ensino, da pesquisa e da extensão/assistência nas unidades do SUS do governo do Estado, com mútuos propósitos: formar profissionais de saúde segundo a proposta de educação médica da Universidade; desenvolver pesquisas aplicadas conforme a necessidade da gestão local da saúde, do cuidado individual e do cuidado coletivo; qualificar a rede assistencial e seus recursos humanos, apoiar a gestão local do SUS e propor e apoiar a implementação de melhorias ao sistema de saúde.

Com o único curso de Medicina na região Oeste do Pará, a Universidade do Estado do Pará - UEPA forma médicos que ainda não supre o déficit de atendimento à população local. Desta inquietude, emergiu durante o mestrado interdisciplinar em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ), junto a Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, a problemática do estudo: Qual a percepção da coordenadora, docentes e discentes quanto a prática humanizada na formação médica em uma IES Paraense? Para operacionaliza-lo, apoiou-se em constructos metodológicos de abordagem qualitativa, descritiva, do tipo do estudo de caso, com recorte temporal no período de 2014 a 2017. Realizou-se investigação bibliográfica, documental e empírica, fazendo uso da entrevista semiestruturada com a coordenadora do curso à época e 09 docentes, e aplicou-se o questionário padrão PRÁXIS com 87 discentes do curso de medicina, obtendo uma amostra de 97 participantes. Os dados coletados foram tratados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011).

Para este capítulo, buscou-se fazer um recorte desta dissertação (MARDOCK, 2018), dando ênfase a discutir a percepção da coordenadora, docentes e discentes quanto à prática humanizada na formação médica nesta universidade pública paraense.

## **2 PRÁTICA HUMANIZADA NA FORMAÇÃO MÉDICA DA IES ESTUDADA**

Antes de tudo é necessário ressaltar que a PNH tomou como desafios os problemas e dificuldades que ainda permanecem no SUS em sua trajetória de mais de 20 anos (PASCHE, 2009). Os impasses vividos e enfrentamentos para a sustentação do projeto brasileiro por uma política pública de saúde, colocam para a militância do SUS a necessidade da manutenção daquele movimento constituinte que ensajou, na constituição de 1988, a formulação do direito cidadão à saúde.

A PNH, ao mesmo tempo em que reconhece os desafios do sistema público de saúde, parte e aposta em um “SUS que dá certo”, experimentado por



uma vasta gama de serviços, equipes, trabalhadores e usuários. Estas experiências estão presentes em todo território brasileiro e informam sobre possibilidades reais e concretas de superação desses desafios. Assim, a humanização do sistema se apresenta não só como emergência de novas propostas, mas também como estratégia de valorização da experimentação do SUS que já se dá no dia-a-dia das práticas de gestão e de atenção à saúde, constituindo-se como instrumento de reencantamento do concreto (VARELA, 2003).

A valorização do cotidiano como elemento para a formulação de políticas públicas é também uma inovação na medida em que as políticas de saúde se originam em geral do aparato burocrático do Estado, tão afeito à normatização e à prescrição. Traverso-Yépez e Morais (2004) concordam e acrescentam que a formação médica deve incluir o papel da experiência profissional e das práticas cotidianas, ampliando, assim, a relação entre médico-paciente e deixando explícito que não existe um que não sabe, mas dois que sabem coisas distintas. Decorre daí a necessidade de superar essa visão antropocêntrica e individualista do modelo biomédico, acreditando que o agir do profissional de saúde deveria ser baseado mais na escuta e no diálogo do que na imposição de “receitas”. Cada vez mais percebe-se a necessidade de formar médicos reflexivos, éticos, conscientes e sensíveis à pessoa humana e ao seu contexto social.

A “humanização” é um tema recorrente nos serviços de saúde. Muito utilizado e de caráter polissêmico, o termo “humanização” se refere a movimentos, conceitos, ações de diferentes origens históricas e linhas de pensamento, dando margem a várias interpretações realizadas por Heckert *et al.* (2009) e Deslandes e Mitre (2009).

Nas palavras de Benevides e Passos (2005, p. 390): “A luta pela humanização das práticas de saúde já estava colocada em pauta no movimento feminista na década de 1960, ganhando expressão no debate em torno da saúde da mulher”. Mas, é marcadamente a partir do final da década de 1980 que a humanização se propaga como um movimento técnico-político na área da

saúde (RIOS, 2009). Nos anos 2000, a humanização passa a compor políticas públicas do SUS, destacando-se a PNH do Ministério da Saúde, produzindo transformações na maneira de administrar e do cuidado, estimulando a comunicação entre gestores, trabalhadores e usuários.

Nesse sentido, o estudo de caso nos revela que a percepção da PNH do SUS no curso de medicina manifestada pela coordenadora do curso aponta que na comunidade se trabalha o aspecto da humanização. A seguir, ilustra-se com fragmentos de sua entrevista:

Quando a gente trabalha direto na comunidade, naturalmente e gradualmente você vai trabalhando o aspecto de humanização. Mas aí, o que observo, que nem sempre essa política é adotada de forma correta na UBS, e esses profissionais da unidade, são os modelos dos nossos alunos.

Então, sempre fui uma crítica da PNH, porque penso que não seria necessário uma política, para dizer que sou uma pessoa, o que precisa é que os profissionais também estejam satisfeito com o seu trabalho, tenham condições, estrutura, insumos de trabalho, mas você chega no seu local de trabalho, você não tem insumos, uma equipe satisfatória, você tem uma série de insatisfação, que podem se traduzir com a sua ação com o outro, porque não está feliz, com que está fazendo e transmite sua infelicidade para quem está a sua volta, então esse aspecto precisa ser muito olhado (C1-F64, 2017).

Para discutir sobre a fala anterior, Pasche (2008) anuncia que o HumanizaSUS não é uma política prescritiva. Assim como o SUS, não tem o poder de, imediatamente, mudar realidades. Se assim fosse, bastaria dizer: “humanizemos” e, num passe de mágica, o mundo mudaria. A Política Nacional de Humanização tem, sim, a força de um imperativo ético: aponta para a necessidade de reposicionar a organização dos serviços, as ofertas de cuidado e os processos de trabalho sem desprezar aquilo que, na medicina moderna,

tomou-se como secundário ou menor: as formas de relação entre os sujeitos.

A fim de aprofundar a compreensão sobre a percepção da PNH do SUS e as possíveis variáveis que a envolve, questionou-se aos docentes do curso pesquisado sobre a percepção deles acerca desse recurso e encontrou-se em suas falas sugestões sobre a política de humanização no curso de medicina. Assim, algumas manifestações mereceram destaque:

*A PNH do SUS foi uma política criada para melhorar a questão do acolhimento, atendimento, principalmente um atendimento mais humanizado, melhorar a qualidade da saúde primária, é que a política de humanização, para você integrar o aluno, desde o início casada com o PBL das metodologias ativas, para que se torne a formação do médico muito mais sensível, as questões sociais e de medicina centrada na pessoa, mesmo no cuidado com o paciente, do cuidado com a saúde (P6-F37, 2017).*

*A princípio, acho que é uma redundância, porque as pessoas todas devem tratar humanização com técnica, então a questão de você estipular um programa só pra isso é sinal que nós estamos falhando no modo de atender (P7-M66, 2017).*

*A PNH, ocorre desde quando a gente recebe esse paciente na unidade, acolhimento, a conversa antes mesmo de começar a entrevista para a consulta (P8-F35, 2017).*

Na fala de P7, sua posição acerca da redundância na PNH em sermos seres humanos se coloca em evidência. Segundo Vilarta *et al.* (2007, p. 23), em humanização dos serviços de saúde parece, à primeira vista uma redundância, uma vez que tanto o executor do trabalho em saúde como o seu objeto de trabalho são seres humanos. Mas essa relação, ao longo do tempo, face às profundas desigualdades socioeconômicas do nosso país, às grandes demandas pelos serviços de saúde, à precariedade das condições de trabalho, nos demonstra que a obviedade do fato não pode ser entendida como natural.

A partir das manifestações da coordenação e dos docentes acima explicitadas, percebeu-se que a PNH está presente no curso de medicina estudado, e que consegue atender ao que preconizam as DCNs. No entanto, é perceptível nas falas da coordenadora C1-F64 e do docente P7-M66 que existe uma crítica em relação a essa PNH, não sendo ela necessária para mostrar que é ser humano. No quadro 1 encontram-se ilustradas as justificativas, de caráter mais qualitativo, da percepção de alguns discentes sobre a formação humanizada do futuro médico, reveladas através da questão aberta do questionário aplicado.

**Quadro 1** - Percepção dos discentes da IES estudada sobre sua formação humanizada

INC	GIESC
“Pela prática da relação-médico paciente” (Med-5B.2, 2017)	“Contato maior com o paciente e, assim, podemos aprender a humanizar nosso atendimento” (Med-2A.5, 2017)
“No INC é que começamos a desenvolver nossas habilidades médicas e a relação como o paciente” (Med-5B.6, 2017)	“Possibilita o contato direto com o paciente desde o primeiro semestre” (Med-2A.11, 2017)
“Ajuda a aprender com a realidade e lidar com pessoas” (Med-6A.1, 2017)	“Por ser o contato primário com o paciente” (Med-3B.1, 2017)
“Os professores médicos se empenham para formar médicos humanizados” (Med-6A.7, 2017)	“Nos permite desde o início a lidar com o paciente e acompanhar condutas corretas” (Med-4A.7, 2017)
“Incentivo da Humanização pelo profissional” (Med-7B.2, 2017)	“Permite a inserção do estudante na prática de campo, permitindo que o mesmo coloque em prática princípios de humanização” (Med-4A.12, 2017)

**Fonte:** Mardock (2018), com base na pesquisa empírica (2017).

No quadro anterior pode-se identificar que os futuros médicos dessa universidade anunciam que a relação teoria prática está efetivamente presente

nos módulos INC<sup>5</sup> e GIESC<sup>6</sup> pesquisados, sendo que um deles explicita em sua fala colocar em prática os princípios da humanização no módulo INC e no módulo GIESC dois deles fazem esta manifestação (Med-6A.7 e Med-7B.2).

Conclui-se que existe a formação humanizada a partir desses módulos, mas, retornando ao particular da questão da humanização na saúde, entende-se que uma PNH efetiva só pode funcionar se compreendida como uma verdadeira intervenção institucional na lógica instalada dentro do sistema de saúde, e assim como nos diferentes níveis de efeitos que ela comporta. Para isto, essa intervenção não pode ser menos que uma política, isto é, um dispositivo de amplo alcance sustentado pela maior instância de gestão do Estado. O fato de a humanização ter sido apresentada, até recentemente, como um programa e não como uma política, limitava suas possibilidades de autorização – e, portanto, de intervenção nos espaços onde era proposta (REIS *et al.* 2004, p. 42).

A percepção da coordenadora e docentes quanto à contribuição dos módulos INC e GIESC para a formação humanizada do futuro médico da UEPA Campus XII – Santarém, está manifestada nos fragmentos de discurso, a seguir:

Eles têm um Trabalho de Conclusão Anual-TCA, que está vinculado as atividades que são desenvolvidas no INC/GIESC. Então *há um dinamismo bem grande entre as atividades que são desenvolvidas nos módulos (C1-F64, 2017).*

---

<sup>5</sup> No Módulo Interação Comunitária (INC) os estudantes conduzem, em equipes, com a supervisão do Docente/Médico, pesquisas na comunidade, experiências em vigilância à saúde, análise e solução de problemas, bem como desenvolvimento de habilidades clínicas relacionadas aos cuidados de saúde individual e da comunidade.

<sup>6</sup> O Módulo Gestão, Interação Ensino Serviço e Comunidade (GIESC), tem como “característica... aliar a formação e a prática profissional, incorporando práticas do sistema de saúde, assim como características e especificidades das comunidades nas quais esses futuros profissionais vão se inserir” (UEPA, 2015, p. 24). Ele proporciona aos discentes conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à prática profissional na estratégia saúde da família, estando mais próximos a prática do médico, inseridos na Diversidade Cultural da comunidade, que desenvolve metodologias de ensino-aprendizagem centradas no discente.

A importância do GIESC no curso *consegue suprir a necessidade do aluno em estar, em ser e vivenciar a medicina*, é lá que ele vivencia, é lá que ele consegue contato com o paciente, coisa que ele não consegue ter em habilidades e no laboratório que ele tem contato com o colega, lá ele vivencia como é ser médico (P4-F37, 2017).

O GIESC é a mão grande da faculdade, é aqui que o aluno põe a prova os conhecimentos teóricos que vem adquirindo ao longo do curso, então lá ele tem uma formação teórica e aqui ele *tem uma formação prática e humanista* (P7-M66, 2017).

É no GIESC que eles vão colocar em prática, *e muitas vezes o que eu vejo é que boa parte dos alunos não enxergam isso*, se preocupam mais com a teoria de que a prática (P8-F35, 2017).

Sim, eles sempre comentam “lembra que a gente viu um caso parecido, com tal problema na tutoria” então, tem integração, *aqui eles estão aplicando na prática o que eles estão vendo lá*, então tanto habilidades, quanto a parte de conhecimento teórico, tudo isso, eu vejo que eles conseguem integrar bem (P6-F37, 2017).

As manifestações acima evidenciam que os módulos analisados buscam trabalhar a relação teoria – prática e, a partir das disciplinas Humanidades Médicas e Habilidades Profissionais - onde os discentes recebem a teoria para, posteriormente, aplicarem nas práticas destes módulos, revelam que a humanização está presente na formação inicial dos futuros médicos desta universidade amazônica. Nestes componentes curriculares encontram-se interligados a formação inicial com seu aprendizado profissional, congregando práticas do sistema de saúde, assim como particularidades e especificidades das comunidades, às quais os futuros médicos poderão vir a atuar. Entretanto, P8-F35 destaca em seu discurso uma falta de maturidade acadêmica de alguns discentes para compreender a relevância deles em seu processo formativo.

Nesse sentido, vale reforçar o que nos afirmou Paulo Freire (1988, p. 52): “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Para isso, é preciso que, no ato de se pensar o ensino, se leve em conta as múltiplas dimensões nele existentes; além das dimensões ontológicas, epistemológica, política, ética, pedagógica – há testemunhos e vivências, posto que o ensino se dá nas relações humanas.

A fim de possibilitar uma análise mais concreta sobre a percepção da organização dos módulos INC/GIESC, ao questionar-se os discentes sobre a percepção deles em relação a organização dos módulos, verificou-se que as opiniões se divergem. Sendo que no módulo GIESC a maioria considera articulado e no módulo INC a maioria considera desarticulado no curso. Neste empasse, destaca-se que a teoria não está articulada com a prática. Assim, conforme tais manifestações, algumas destas opiniões são apresentadas no quadro 2.

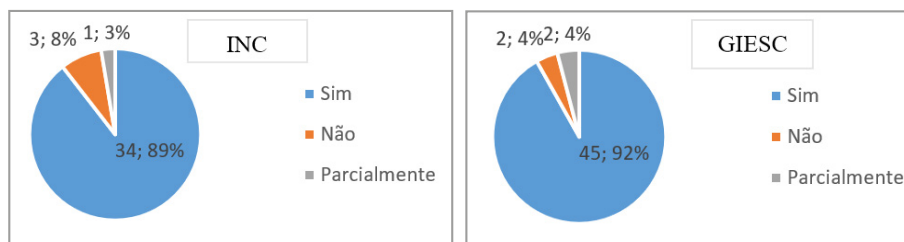
**Quadro 02** – Percepções discentes quanto a organização dos módulos estudados

INC	GIESC
<p>“Alguns INCs foram bons e outros não. Nem sempre há pacientes com o que estamos estudando, mas na maioria das vezes não houve uma articulação dos saberes teóricos” Med-5B.12</p> <p>“O que estudamos na teoria muitas vezes não bate com o visto na prática” Med-6A.4</p> <p>“Apesar dos professores excelentes, o INC não é organizado de modo que trabalhemos no posto aquilo que estamos estudando na teoria” Med-6A.5</p> <p>“Falta de sincronia entre assunto proposto e ofertado” Med-7B.4</p>	<p>“Botamos em prática conhecimentos advindos dos saberes teóricos em sala de aula” Med-2A.5</p> <p>“Sempre realizamos atividades ou orientamos paciente de acordo com o aprendizado nas aulas de habilidades” Med-2A.6</p> <p>“Muitas vezes, tem o dever de estudar os conteúdos cuja prática será feita durante o GIESC, o que promove uma integração teoria e prática” Med-2A.7</p> <p>“Geralmente o que estudamos na sala de aula, conseguimos aplicar no contato que temos com os pacientes no GIESC” Med-2A.10</p>

**Fonte:** Mardock (2018), com base na pesquisa empírica (2017).

Sobre a influência na formação humanizada do futuro médico através do INC/GIESC, constatou-se que há influência em ambos os módulos a partir da percepção dos discentes, onde no módulo GIESC 92% dizem que “Sim” e no módulo INC 89% dizem que “Sim” também, confirmando haver influência. Portanto, considera-se que os módulos influenciam o futuro médico a serem mais humanistas. Vê-se ilustrados no gráfico 1 estes percentuais.

**Gráfico 1** – Influência na formação humanizada do futuro médico através dos módulos estudados



**Fonte:** Mardock (2018), com base na pesquisa empírica (2017).

Destacam-se as manifestações pelos discentes sobre a influência do módulo GIESC na formação humanizada do futuro médico em relação a percepção dos discentes em relação aos módulos que mais contribuem para a formação humanizada do futuro médico. As manifestações predominantes foram consoantes ao quadro 3 a seguir.

**Quadro 3** - Módulos que mais contribuem para a formação humanizada do futuro médico, segundo discentes do INC/GIESC

INC	GIESC
“INC”	“GIESC”
“Habilidades Profissionais”	“Humanidades Médicas”

**Fonte:** Mardock (2018), com base na pesquisa empírica (2017).



Observa-se que os módulos citados contribuem para a formação humanizada do futuro médico da UEPA, bem como as atividades desenvolvidas em Humanidades Médicas e Habilidades Profissionais, onde recebem a teoria para no INC/GIESC, além de favorecer a aplicação nas práticas, ou seja, coligando a formação e a aprendizagem profissional, congregando práticas do sistema de saúde, assim como particularidades e especificidades das comunidades nas quais esses futuros profissionais vão estar inseridos.

Após revisão da literatura sobre a temática, constata-se que ocorreram avanços na prática médica de ensino devido a necessidade dos profissionais se adequarem as realidades emergentes, buscando qualificações de forma a atender os requisitos e as expectativas de suas funções. Por outro lado, evidencia-se fragilidades no atendimento médico principalmente nas regiões Nordeste e Norte, onde identificou-se que o estado do *Pará* mantém a segunda menor razão entre as unidades (0,97 médico por mil habitantes), *havendo menos de um médico por grupo de mil moradores*.

Percebe-se que os módulos estudados têm contribuído para a diminuição do *déficit* do atendimento na região, com as práticas junto à comunidade local. Principalmente com a mudança no currículo em 2015, quando substitui o módulo INC pelo GIESC, buscando aliar a formação e a prática profissionais, incorporando práticas do sistema de saúde, com características e especificidades das comunidades, no processo formativo do futuro médico.

Os módulos devem ser acompanhados por docentes que dominem a teoria e a prática da comunidade e no serviço buscando desenvolver um trabalho em equipe multiprofissional. Consequentemente, faz-se necessário que o docente conduza o processo avaliativo durante os módulos e, nesta perspectiva, procurou-se saber junto a coordenadora, docentes e discentes pesquisados como os módulos INC/GIESC são acompanhados e avaliados. Assim, perguntou-se a percepção deste processo avaliativo nos módulos, exemplificado pelo fragmento de fala a seguir:

São *acompanhados e avaliados nos encontros periódicos*, avaliações periódicas, se procura mostrar para eles como é o projeto pedagógico do curso, o que se espera de cada um deles, o que se espera da avaliação que eles devem fazer com os alunos, a vivência deles, o tempo que eles dedicam a essa vivência com os alunos. Então esses encontros periódicos se fazem discursões onde se procura também ouvir dos docentes a suas necessidades (C1-F64, 2017).

A fala acima nos remete as reuniões pedagógicas com os docentes, que também são avaliados pela instituição, onde são orientados quanto a avaliação formativa e somativa que abarca o campo de informação, das desenvolvuras e atitudes, dos conteúdos e a semelhança com o perfil profissional.

A fim de compreender-se o processo da avaliação da aprendizagem, questionou-se os docentes para saber como eles acompanham e avaliam os discentes durante os módulos. Algumas falas são descritas a seguir:

Tem o *portfólio*<sup>7</sup> que eles entregam, fazemos a avaliação dos seminários, tem a discursão de casos, um dia na semana, trabalhamos com a avaliação formativa e a somativa (P1-F35, 2017).

Com a *formativa e somativa* são realizadas, o TCA contribui com o processo avaliativo (P2-F41, 2017).

São acompanhados todos os dias quando tem aula e a avaliação é *contínua a formativa e somativa*. A avaliação é diária e eles são cientes disso (P3-M34, 2017).

Percebe-se que os docentes atendem ao previsto no PPC do curso, desenvolvendo avaliações formativas e somativas, com diversas atividades de cunho didático pedagógico, através de portfólio (P1), seminário (P2), o TCA também faz parte desse processo avaliativo, pois é através de alguma inquietação vivenciada através dos módulos que os discentes buscam respostas

---

<sup>7</sup> O portfólio pode ser definido com um conjunto das produções ou ainda de documentos, atividades que demonstram o progresso da aprendizagem, permitindo ao produtor o acompanhamento de suas produções.

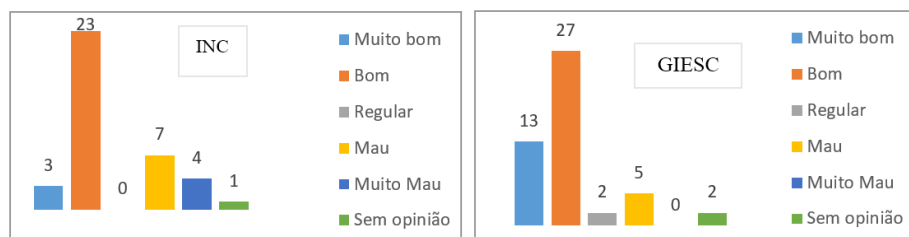
com um Projeto de pesquisa para ser defendido ao término de cada ano letivo.

Luckesi (2011) afirma que para saber avaliar é preciso conhecer os conceitos teóricos sobre avaliação e, o mais importante, aprender a prática da avaliação. Bloom *et al.* (1983) classificaram a avaliação em: diagnóstica, formativa e somativa. Portanto, avaliação e educação são elementos indissociáveis, pois andam juntas, entrelaçadas para a construção de conhecimento e de uma educação democrática com alunos autônomos, reflexivos e aprendentes, e não apenas para a hierarquização de notas e valores atribuídos ao sucesso e insucesso dos alunos.

Por fim, procurou-se saber como os discentes avaliam os módulos estudados. No módulo INC, 8% consideram Muito Bom, 61% Bom, 18% Mal e 11% Muito Mal, enquanto que no módulo GIESC, 27% dos discentes consideram Muito Bom, enquanto 55% Bom, 4% Regular e 10% Mal, em conformidade com o gráfico 2.

Os dados apresentados neste gráfico representam o que a maioria dos participantes considera a avaliação dos módulos estudados em ambos os módulos, ou seja, Bom, mas existe a insatisfação de participantes, o que pode ser constatado nas atribuições dos conceitos. Deste modo, pode-se inferir que os módulos como estão sendo conduzidos, assim como o trabalho dos docentes, precisam ser melhorados neste curso.

**Gráfico 2** – Percepção da avaliação da aprendizagem nos módulos estudados no curso de medicina UEPA pelos discentes



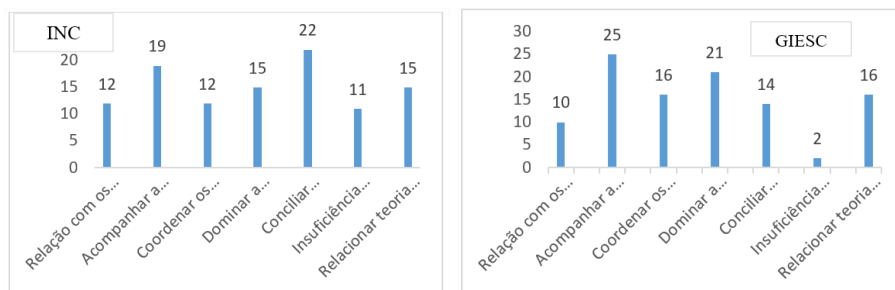
**Fonte:** Mardock (2018), com base na pesquisa empírica (2017).

Os discentes participantes do estudo foram questionados sobre as dificuldades para realização do curso, “os livros médicos têm preços consideráveis e o estudante precisa encontrar algumas alternativas para conseguir lidar com a manutenção do curso”. Afinal, de nada adianta se esforçar demais para aprender e não ter as condições psicológicas necessárias para absorver bem aquilo que foi ensinado. Percebeu-se que eles apresentam dificuldades, como demonstrado no gráfico 3.

Partindo dos dados apresentados neste gráfico, destacam-se as dificuldades que os discentes apregoam enfrentar para a realização do Curso, que pode até mesmo intervir em sua formação acadêmica, pois 25% dos participantes do GIESC apresentam dificuldades em acompanhar a própria dinâmica dos estudos e no INC 19%, sendo que a maior dificuldade apresentada no INC foi conciliar formação, família e trabalho.

Destarte, a necessidade de que a IES ative o GAPEM, propiciando aos mesmos os préstitos psicológicos, percebe-se que a caminhada acadêmica no processo de aprendizagem e formação pode ser árduo para todos, a partir de especificidade e particularidade de cada discente. Uma vez que é oferecido somente acompanhamento pedagógico.

**Gráfico 3** – Principais dificuldades elencadas pelos discentes para a realização do curso



**Fonte:** Mardock (2018), com base na pesquisa empírica (2017).

Deste modo, destaca-se a fala de uma docente participante do estudo.

[...] a gente vai ter estudante, que possivelmente poderá apresentar transtornos, mais esse olhar mais apurado para sofrimento psíquico de alunos com depressão, com quadros de ansiedade, eu percebo a coordenação do curso de medicina e a assessoria pedagógica com olhar muito atento para isso. Mas acho que também é graça a esse olhar, mas já tivemos casos de alunos com problema sério onde vi vocês intervindo e revertendo o quadro (P9-F43, 2017).

A partir dos dados apresentados no gráfico anterior e a manifestação docente, nos estudos de Sales (2016) destacam-se que as dificuldades que os discentes anunciam enfrentar para a realização do curso se configuram como variáveis que podem interferir na formação acadêmica. Portanto, faz-se necessário que a instituição favoreça aos mesmos o acompanhamento pedagógico e psicológico, uma vez que o processo de formação pode ser dificultoso para todos, a partir de especificidade e particularidade de cada discente.

O curso de medicina procura atingir maior eficácia na qualificação da formação profissional reunindo estratégias que priorizam principalmente o processo todo orientado para uma formação em direção às necessidades de saúde da comunidade e da pessoa inserindo o curso em serviços de saúde, no SUS e em vários níveis de atenção à saúde (UEPA, 2015). Os Módulos INC/GIESC são desenvolvidos semanal e continuamente da 1ª à 4ª anos do curso. É uma proposta pedagógica que propicia a interação ativa do aluno com usuários, familiares, comunidade e profissionais de saúde, desde o início e ao longo de todo o seu processo de formação na graduação de Medicina (UEPA, 2015).

Sendo o ambiente de aprendizagem deste módulo a UBS e a comunidade em torno da unidade, inclui, portanto, os grupos sociais, escolas, instituições sociais e famílias entre outras. São realizados acompanhamento de famílias inscritas no Programa Saúde da Família (PSF), os discentes supervisionados pelos docentes realizam projetos de iniciação científica na

comunidade, aplicação das habilidades de comunicação e clínicas. Assim, os módulos INC/GIESC se integram com os demais módulos do curso, como Humanidades Médicas, Habilidades Profissionais e Pesquisa Científica.

Em UEPA (2015) a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste módulo é a Problematização e a Pesquisa. A metodologia da problematização foi expressa graficamente por Charles Maguerez como “Método do Arco” e supõe uma concepção do ato do conhecimento através da investigação direta da realidade, num esforço de construção de uma efetiva compreensão dessa mesma realidade.

Quando questionada sobre as contribuições do INC/GIESC como estratégia de ensino por meio de Metodologias Ativas para uma formação médica que atenda as diretrizes curriculares da área, obteve-se como resposta:

Acho que a tradicional tem seu momento também, não foi ruim porque eu também estaria forçada a dizer que fui formada pessimamente que não é o caso, acredito que a tradicional tem sua importância, mas ela precisa ser mais dinâmica, precisa que o aluno não seja um mero expectador. Na metodologia ativa o aluno tem uma ação muito grande e a questão da avaliação ser contínua, independente das atividades que estão sendo realizadas, o aluno está sempre sendo avaliado, isso é um fator muito interessante, a avaliação não ser restrita apenas a um conteúdo cognitivo, mas a toda uma conduta, postura diárias contínuas do aluno e isso a metodologia ativa trás. (C1-F64, 2017).

Em seguida, buscou-se saber a opinião dos docentes sobre as contribuições do INC/GIESC como estratégia de ensino por meio de Metodologias Ativas para uma formação médica que atenda as diretrizes curriculares da área. Dessa forma, chegou-se à conclusão de que os docentes conseguem conduzir os módulos para as metodologias ativas. A seguir, ilustra-se com as falas dos docentes pesquisados:

No GIESC, vemos que o atendimento na unidade, que não é só o idoso, e sim criança, jovens gestantes, uma população bem diversificada, com uso de Metodologias Ativas (P1-F35, 2017).

Não tem muita teoria para ser discutida. A teoria eles já trazem, trabalhamos a prática mesmo, é mais protocolo, é a realização do procedimento técnico (P2-F41, 2017).

Esse que é o papel da Universidade, formar profissionais que possam atuar naquela área, a gente já tem profissionais, que eram os nossos alunos que já estão atendendo nas UBSs, em consonância com as DCNs, que é formar um profissional generalista, com uma visão ampliada da medicina, com cunho social muito forte (P5-M65, 2017).

O GIESC é particularmente muito importante, essa abordagem entre os preceptores e alunos na comunidade, porque os alunos vêm participar dentro da área de atuação daquele médico, ali junto da comunidade (P8-F35, 2017).

Os módulos e métodos de ensinar e aprender, você aprende com todos os sentidos, você aprende ouvindo, vendo, fazendo, você aprende pegando, então quanto mais sentidos você utiliza no aprendizado, mais fácil se torna o aluno fixar aquele aprendizado, na questão aqui, é importante que a gente diga que as metodologias ativas, elas aproximam o médico na questão do dia a dia, e essa técnica, se a gente for observar (P7-M66, 2017).

Além da metodologia tradicional, dentro das metodologias ativas encontram-se a PBL e Problematização. Onde a PBL representa uma grande tendência metodológica adotada por muitas faculdades de Medicina no Brasil, pois possibilita o envolvimento dos acadêmicos na solução de problemas relacionados ao processo saúde-doença, por meio de uma investigação em processo de aprendizagem centrada no aluno. Em consenso da literatura, é uma metodologia participativa de ensino-aprendizagem que transfere o papel central

do professor, como transmissor de conhecimentos, para o aluno, considerado o ator principal na construção de seu conhecimento (VEIGA, 2015).

Tem-se proposto a Metodologia da Problematização (MP) como uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. A MP e outras formas de utilizar problemas como estratégia de ensino-aprendizagem na educação superior, são apontadas como alternativa para introduzir modelos inovadores pois quando o estudante interage com a cultura sistematizada de forma ativa, como ator do processo de construção do conhecimento, ocorre a aprendizagem significativa. “Capaz de transformar a realidade social do seu cotidiano, minimizando injustiças e desigualdades” (PRADO *et al.*, 2012).

As discussões problematizadas na realidade do SUS possibilitaram aprendizagem distinta aos estudantes. Considera-se que problematizar é uma experiência dotada de sentido, segundo Borkan (1999) e Gomes *et al.* (2008), onde se produz não apenas o conhecimento, mas se dá, ao aluno, a possibilidade de ser o ‘sujeito da experiência’, capaz de unir o conhecimento à vida humana e sedimentar o que viveu.

Por fim, passa-se às considerações finais deste estudo, onde se busca apresentar a prática humanizada na formação médica, a partir da percepção da coordenadora, docentes e discentes, através dos módulos INC/GIESC no Curso de Medicina da UEPA – Campus XII – Santarém/Pará.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A PNH foi utilizada como prerrogativa para se discutir as modificações e avanços na formação médica na região Oeste do Pará, interior da Amazônia Brasileira. Entretanto, às transformações que vêm ocorrendo no Sistema Único de Saúde também foram levadas em consideração ao analisar o curso de Medicina da Universidade do Estado do Pará Campus XII – Santarém, dada a parceria existente entre a IES e o SUS.



O problema norteador desta reflexão foi: qual a percepção da coordenadora, docentes e discentes quanto a prática humanizada na formação médica em uma IES Paraense? A análise documental dos PPC de Medicina e das DCNs da área, além da pesquisa de campo sobre as percepções da coordenadora, docentes e discentes abrem estas reflexões sobre o referido curso, buscando-se verificar se a Medicina da UEPA - campus Santarém está em conformidade com as orientações legais quanto às políticas públicas de humanização, preconizadas para a formação médica no país.

Após revisão da literatura sobre a temática, constatou-se que ocorreram avanços na prática do ensino médico no país, uma necessidade premente dos profissionais se adequarem as realidades emergentes, buscando qualificações para atender aos requisitos e às expectativas de suas funções. Por outro lado, evidenciou-se fragilidades no atendimento médico, principalmente nas regiões Nordeste e Norte, identificando-se que o estado do *Pará* mantém a segunda menor razão (0,97 médico por mil habitantes) entre as unidades, o que torna esta formação ainda mais relevante para a região.

Percebeu-se que os módulos INC e GIESC têm contribuído para a diminuição do *déficit* do atendimento anunciado anteriormente, pelo menos no sentido de desenvolver suas práticas junto à comunidade local.

Em decorrência da reformulação dos PPC e a substituição do módulo INC pelo GIESC no currículo da formação do futuro médico, dadas suas características, buscou-se “compreender a prática humanizada na formação médica, através da percepção da coordenadora, docentes e discentes do curso estudado”, verificando-se que o curso de Medicina da UEPA está em conformidade com as orientações legais no tocante às políticas públicas de humanização preconizadas para a formação médica no país e que a política de humanização está presente no curso estudado, conseguindo atender ao que preconizam as DCNs, em consonância com a concepção de formação profissional do egresso e o modelo pedagógico assumido pela IES, tendo o acréscimo das disciplinas Humanidades Médicas e Pesquisa Científica neste processo formativo.

Observou-se que a infraestrutura ainda não é suficiente, apresentando *déficit* de espaços para as atividades dos módulos estudados, recursos materiais de apoio didático pedagógico, tecnologias, e as atividades práticas insatisfatórias em decorrência dos próprios pontos elencados anteriormente, de condições inadequadas para desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa com relação ao acervo bibliográfico sendo este por estar desatualizado, e em reduzido número de exemplares face a demanda de discentes e docentes da IES, apontando também o exíguo espaço físico na biblioteca.

Considerando que os módulos são acompanhados por docentes que dominam a teoria e a prática da comunidade e no serviço, buscando desenvolver um trabalho em equipe multiprofissional, com relação a percepção dos discentes sobre a formação humanizada do médico egresso deste curso, tomando por base os módulos INC e GIESC, o estudo revela que a maioria dos discentes concorda que os módulos contribuem para uma formação mais humanizada do futuro médico da UEPA.

Há a necessidade de compartilhar a observação de que através dos módulos INC e GIESC o dia a dia dos discentes e equipes dos serviços de saúde das UBS, no que diz respeito à contribuição do perfil médico desejado pela população que é atendida pelo SUS. Constatou-se que tem havido um melhor acolhimento por parte da população, com fortalecimento dos processos de empatia, quando norteados na formação continuada do estudante de Medicina egresso da UEPA, respaldado pela humanização, responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade e da saúde integral do ser humano. Porém, há tensões entre a formação inicial e a prática que os docentes desenvolvem através das metodologias ativas, revelando a premência da formação continuada que inclui os docentes, pois tal ponderação surgiu a partir das manifestações da coordenadora, dos docentes e dos discentes, evidenciando que as metodologias ativas contribuem efetivamente para a formação médica humanizada.

Concluiu-se que superados os obstáculos detectados nas condições de trabalho e no processo de formação médica humanizada, que ainda representam importantes desafios ao desenvolvimento e aprimoramento desse dinâmico processo de mudanças, o estudo serviu para realizar uma ação de autorreflexão sobre a formação médica humanizada com respeito a diversidade amazônica.

A prática humanizada configurou-se como elemento necessário para que hajam transformações no processo ensino-aprendizagem, permitindo perfilar um caminho indispensável a formação médica e poderá vir a favorecer um atendimento humanizado e de qualidade para as populações, prioritariamente aquelas que vivem na região Oeste do Pará.

## REFERÊNCIA

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

BENEVIDES, R. P. E. Humanização na saúde: um novo modismo? **Interface (Botucatu)**, 9(17):389-406. DOI:10.1590/S1414-32832005000200014. 2005.

BORKAN, J. Immersion/cristalization. In: MILLER, W.L.; CRABTREE, B.F. **Doing qualitative research**. 2a ed. Thousand Oaks: Sage; 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Resolução CNE/CES N° 04, de 07 de novembro de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Medicina.

BRASIL. **Resolução CNE/CES N° 3, de 20 de junho de 2014**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina.

DESLANDES, S.F.; MITRE, R.M.A. Processo comunicativo e humanização em saúde. **Interface (Botucatu)** 2009;13 (supl 1) [Capturado em: 27 set. 2012]; 641-649. Disponível em: <[http:// www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832009000500015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000500015&lng=pt&nrm=iso)>.

DO AMARAL, J. L. Duzentos Anos de Ensino Médico no Brasil. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: [http://www.portalmedico.org.br/arquivos/duzentos\\_anos\\_de\\_ensino\\_medico\\_no\\_brasil.pdf](http://www.portalmedico.org.br/arquivos/duzentos_anos_de_ensino_medico_no_brasil.pdf)>. Acesso em: Jun. 2017.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. (1ª ed. De 1979), São Paulo: Paz e Terra, 1988.

GOMES, A.P.; DIAS-COELHO, U.C.; CAVALHEIRO, P.O.; GONÇALVES, C.A.N.; RÔÇAS, G.; SIQUEIRA-BATISTA, R. A educação médica entre mapas e âncoras: a aprendizagem significativa de David Ausubel, em busca da Arca Perdida? **Rev Bras Educ Med**. 32(1):105-11. 2008.

HECKERT, A. L.C.; PASSOS, E.; BARROS, M.E.B. Um seminário dispositivo: a humanização do Sistema Único de Saúde (SUS) em debate. **Interface (Botucatu)** 2009;13 (supl 1) [Capturado em: 20 de mai. 2011];493-502. Disponível em: [http:// www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832009000500002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000500002&lng=en&nrm=iso)>.

MARDOCK, Andréa Reni Mendes. **Política de Humanização do SUS na formação médica no interior da Amazônia**. 2018. 179f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida) – Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2018.

MARTINS, MA. Ensino médico [editorial]. **Rev Assoc Med Bras.** 52(5):282-2. 2006.

PASCHE, D.F. Política Nacional de Humanização como aposta na produção coletiva de mudanças nos modos de gerir e cuidar. **Interface Comun Saude Educ** 2009; 13(Supl. 1): 701-708.

REIS, A. O. A., MARAZINA, V., GALLO, P. R. A humanização na saúde como instância libertadora. **Saúde e Sociedade.** v.13, n.3, p.36-43, set-dez 2004.

SALES, L. F. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL) no curso de medicina no interior da Amazônia:** uma análise do processo tutorial. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-Reitoria de Pesquisa Pós Graduação e Inovação Tecnológica, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação. Sistema Integrado de Biblioteca – SIBI/UFOPA. Santarém, 2016.

TEMPSK, PATRÍCIA; BORBA, MAYLA. O SUS como Escola. **Revista Brasileira de Educação Médica.** p, 319, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33n3/09.pdf>>. Acesso em: abri. 2016.

TRAVERSO-YÉPEZ, M. MORAIS, NA. Reivindicando a subjetividade dos usuários da Rede Básica de Saúde: para uma humanização do atendimento. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 20(1):80-88, jan-fev, 2004.

UEPA. **Projeto Político Pedagógico Unificado do Curso de Medicina da Universidade do Estado do Pará.** Santarém (PA), 2015.

VARELA, F. O reencantamento do concreto. In: PELBART, P.P.; COSTA, R. (Orgs.). **Cadernos de Subjetividade** (reencantamento do concreto). São Paulo: Hucitec; 2003.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Formação Médica e aprendizagem baseada em problemas**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

VILARTA, Roberto. **QUALIDADE DE VIDA E NOVAS TECNOLOGIAS**, Gustavo Luis Gutierrez, Teresa Helena Portela Freire de Carvalho, Aguinaldo Gonçalves (Organizadores). CAMPINAS: IPES EDITORIAL, 2007.

## CAPÍTULO 15

# O ENSINO NA SAÚDE E A FORMAÇÃO DOS RESIDENTES MULTIPROFISSIONAIS DO SUS: O PAPEL DE TUTORES E PRECEPTORES EM UM HOSPITAL DE ENSINO DA AMAZÔNIA<sup>1</sup>

Claudiléia Pereira Galvão Buchi<sup>2</sup>

Tania Suely Azevedo Brasileiro<sup>3</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

A “Carta Magna”, também conhecida como “Constituição Cidadã”, nome dado à CF/88, foi aprovada em 1988, e estabeleceu a saúde como “direito

---

<sup>1</sup> O presente estudo é um recorte de dissertação defendida no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/Ufopa) e apresenta reflexões sobre a importância do papel dos Tutores e Preceptores na formação dos residentes multiprofissionais em saúde.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA) – Polo Santarém. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA). Coordenadora de Ensino e Pesquisa e Membro do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Regional do Pará Dr. Waldemar Penna. Membro da Comissão de Residência Multiprofissional da Universidade Federal do Oeste do Pará (COREMU/UFOPA). E-mail: cpgalvao@hotmail.com.

<sup>3</sup> Professora titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Pós-doutorado em Psicologia (IP/USP). Doutora em Educação (URV-ES/FE/USP). Docente dos programas de pós-graduação em Educação (PPGE/UFOPA), Doutorado Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND/UFOPA) e doutorado em Educação na Amazônia (Doutorado em Rede -EDUCANORTE) e Líder do Grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA/CNPq. E-mail: brasileirovania@gmail.com.

de todos e dever do estado”, a qual instituiu a formulação de políticas sociais criando o Sistema Único de Saúde (SUS) em seu artigo 196, por meio do acesso universal e igualitário às ações de saúde.

O SUS é uma formulação política e organizacional que propõe o reordenamento da gestão do serviço de saúde no Brasil, que vislumbra a sistematização e unificação das ações de saúde em todo o território nacional, objetivando a melhoria da saúde oferecida e disponibilizada à população. Dentre as várias competências, tem especial destaque o inciso III, que faz menção da precisão de profissionais que tenham formação específica para atuar na área da saúde.

Pelo seu caráter universal e descentralizado, o SUS oportuniza a participação comunitária, na qual privilegia a saúde integral dos cidadãos, favorecendo a reconstrução e ressignificação do sujeito buscando melhorar sua qualidade de vida (ZOMBINI; PELICIONI, 2012). As ações fomentadas por esta política promovem a formação de profissionais da saúde alicerçados no atendimento humanizado das pessoas.

Desta forma, as Leis nº 8.080/1990 e 8.142/1990, corroborando a CF/88, possibilitam às Universidades os princípios e as diretrizes a serem trabalhados na estruturação dos Projetos Pedagógicos dos cursos, apresentando os desafios para a formação dos profissionais da saúde, especialmente, nas Residências, onde as promoções dos serviços de saúde objetivam garantir às pessoas e à sociedade condições de conforto físico, mental e social (BRASIL, 1990).

No do SUS, as residências multiprofissionais têm papel essencial para a regionalização da saúde, contribuindo para que ocorra a formação destes profissionais localmente, minimizando a carência de especialistas em áreas específicas. No Pará, a Residência Multiprofissional é um programa implantado pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), em conjunto com os Hospitais associados, que objetiva contemplar as prioridades loco regionais de saúde, respeitadas as especificidades de formação das diferentes áreas profissionais da saúde envolvidas. Em Santarém/PA, este programa tem como principal



parceiro e executor o Hospital Regional do Baixo Amazonas do Pará Dr. Waldemar Penna (HRBA).

O HRBA, certificado como Hospital de Ensino (HE) pela portaria interministerial nº 1.214/2014, é uma Instituição de saúde que coopera com esta formação profissional. Além das Residências Médicas e Multiprofissionais, tem recebido em suas dependências alunos da graduação de várias Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Foi esta abertura à comunidade acadêmica que o levou à certificação como Hospital Ensino.

Isto posto, o presente estudo é um recorte de dissertação defendida no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UFOPA) e apresenta reflexões acerca da importância do papel do tutor e do preceptor enquanto formadores dos residentes multiprofissionais em saúde. O referencial teórico foi pautado por Vázquez (1977), Freire (2011), Farah (2003), Mitre *et al* (2008), dentre outros, dialogando com documentos oficiais e marco normativo legal.

A pesquisa foi de abordagem qualitativa, descritiva, do tipo estudo de caso, com recorte microetnográfico, desenvolvida mediante um estudo bibliográfico, documental e de campo. Para este estudo empírico, foram utilizadas as técnicas da observação participante, entrevista e questionário *online*, auxiliando para a compreensão da complexidade dos fenômenos e fatos, possibilitando um entendimento da realidade analisada.

O grupo amostral é composto de 48 participantes, sendo 42 preceptores, 06 tutores, 13 Residentes (turma 2015) e 19 egressos das turmas 2013/2014 da referida residência. Para que não houvesse a identificação, a codificação seguiu em ordem numérica, correspondente ao quantitativo de participantes que aceitaram cooperar com a pesquisa (PC1, PC2..., TT1, TT2..., RD1, RD2.... EG1, EG2..., e assim sucessivamente).

Os dados foram trabalhados pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e foi utilizada a triangulação de métodos, a qual permitiu fazer uma reflexão de todo o percurso formativo a partir da percepção dos participantes,

sob a ótica documental, integrando e avaliando suas concepções no sentido de compreender a subjetividade e a objetividade como inseparáveis e interdependentes, permitindo a dissolução de dicotomias existentes entre o objeto e o sujeito (MINAYO, 2014).

Considerando a importância do ensino na saúde e a formação dos residentes multiprofissionais do e para o SUS, buscou-se neste capítulo refletir sobre quais as contribuições de tutores e preceptores em um Hospital de Ensino no interior da Amazônia para a melhoria da qualidade social do ensino em serviço com vistas à qualificação de profissionais da saúde.

Além da Introdução e das Considerações finais, este estudo apresenta reflexões em torno da Residência Multiprofissional em Saúde, destacando a formação em serviço no SUS, abordando nesta e nas seções secundárias a importância do papel do preceptor e do tutor na formação destes profissionais, trazendo a visão de residentes e egressos para a construção de uma educação de qualidade alinhada aos princípios de equidade, igualdade e universalidade do SUS na região da Amazônia paraense.

## **2 A RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE: A FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO SUS**

A Residência Multiprofissional em Saúde foi criada pela Lei Interministerial MEC/MS nº 11.129, de 30 de junho de 2005 e, de acordo com a Portaria Interministerial MEC/MS nº 285, de 24 de março de 2015, no artigo 13, é definida como modalidade de ensino de formação continuada direcionada aos profissionais da saúde em nível de pós-graduação *lato sensu*, voltada para a educação em serviço e destinada às categorias profissionais que integram a área de saúde, excetuada a médica.

Esta lei trouxe uma nova configuração para a formação continuada em serviço. O seu artigo 14 criou no âmbito do Ministério da Educação a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde - CNRMS, cuja organização e funcionamento foram disciplinados em ação conjunta dos

Ministérios da Educação e da Saúde (BRASIL, 2005). Favoreceu também a inserção dos jovens recém-formados numa qualificação para atuarem na rede do SUS. Dentre as ações de formação na saúde, o que abarca desde ações menores de prevenção até a formação *Stricto Sensu*, tem proeminência a formação continuada em serviço dos profissionais da saúde, o que engloba as Residências Médicas e as Residências Multiprofissionais em Saúde.

Neste sentido, observa-se que a Educação não acontece somente nos espaços formais, como universidades e institutos. O ensino está presente no campo da saúde, seja configurado como formação permanente ou formação continuada em serviço, pois, faz-se necessária a formação de pessoas que tenham um pensamento crítico e reflexivo e que se percebam como protagonistas de sua própria história. Assim, Carlos Rodrigues Brandão (2003, p.7) vem alertando que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...]

Depreende-se que a educação pode ocorrer em todos os lugares, dentre eles, os hospitais. A Residência Multiprofissional em Saúde é uma forma de constituir uma formação diferenciada para os profissionais da saúde, pois trata-se de um programa de cooperação intersetorial e serve como orientação para favorecer a inserção qualificada dos jovens profissionais da saúde no mercado de trabalho, contribuindo para a efetivação do SUS.

De acordo com Farah (2003, p. 2), “A educação em serviço foi o primeiro conceito a ser operacionalizado, conforme sugere o histórico das Conferências Nacionais de Saúde, como forma de ajustamento dos profissionais às necessidades de saúde nos serviços públicos [...]”. Desta forma,

A proposta das Residências em Saúde como Multiprofissional e como integrada ao SUS apresenta-se no cenário brasileiro participativo como uma perspectiva teórico-pedagógica convergente com os princípios e as diretrizes da integralidade da atenção e da intersectorialidade do SUS, com as demais políticas que incidem nos determinantes e condicionantes da saúde individual e coletiva e da equidade no acesso e no direito à saúde. Promove não só o contato entre o mundo do trabalho e o mundo da formação, mas possibilita mudanças no modelo tecnoassistencial a partir da atuação *multiprofissional* ou *integrada* adequada as necessidades locais, constituindo um processo de *Educação Permanente em Saúde* que possibilite a afirmação do trabalhador em seu universo de trabalho e na sociedade em que vive (FARAH, 2003, p. 20).

A Integração Academia-Serviço é fundamento primordial para o alcance dos objetivos propostos para o programa, sendo necessárias a articulação e comunicação constantes entre residentes, preceptores do serviço e tutores. Esta articulação permite o planejamento e o acompanhamento das atividades teóricas, teórico-práticas e práticas de ensino e de pesquisa no âmbito desta formação.

Para tanto, é necessário que o profissional da saúde que desenvolva o papel de preceptor ou tutor seja proativo, melhore a comunicação, as relações interpessoais, bem como o atendimento ao público. Mas, além de todos esses quesitos, percebam a importância da integração ensino-serviço-comunidade. É imperativo que ocorra o fortalecimento da formação dos profissionais da saúde que se encontram na condição de estudantes, os quais, por meio do desenvolvimento das habilidades cognitivas e afetivas, contribuam com a construção de um sistema de saúde melhor para todos. Concernente Mitre *et al* (2008, p. 2141):

Uma educação voltada para as relações sociais emergentes deve ser capaz de desencadear uma visão do todo, de rede, de transdisciplinaridade e de interdependência - as quais devem ser levadas a sério, especialmente em um contexto de emergência dos novos referenciais da complexidade, do pensamento sistêmico [...].

Nesse contexto, para incentivar o profissional da saúde residente a implementar ações que transformem a realidade, deve-se proporcionar uma formação acadêmica continuada na qual tenham uma visão holística e reflexiva dos processos que envolvem as relações sociais. É necessária a valorização do profissional da saúde enquanto participante dos sistemas de saúde, especialmente, por se tratar de um sistema que busca inovações, como o Sistema Único de Saúde brasileiro.

A Residência Multiprofissional é uma oportunidade de formação continuada para os profissionais da saúde não médicos no ensino em serviço. É uma modalidade de ensino que tem crescido nos últimos 18 anos, marcando uma fase de estruturação para a formação permanente na saúde.

Sendo assim, faz-se necessária uma reflexão sobre a qualidade do ensino em serviço oferecido, assim como da formação dos profissionais atuantes na residência multiprofissional, pois:

A questão pedagógica é muito importante quando se trata da transformação das práticas de saúde por meio da redefinição de políticas de reorganização dos processos, pois os atores envolvidos, presentes em todos os momentos do processo de trabalho, com base em problemas e desafios identificados, buscarão novas formas de desenvolver seus processos de trabalho e de se relacionarem (COSTA, 2010, p. 89).

Partindo desse pressuposto da importância da formação para a transformação das práticas assistenciais, as quais envolvem a inserção dos

tutores e preceptores para a construção de um ensino na saúde, torna-se urgente entender a relevância de suas respectivas atuações na construção do ensino em serviço dos residentes multiprofissionais em saúde levando em consideração a relação interinstitucional entre UEPA e HRBA.

## **2.1 Tutor e preceptor: a mediação do conhecimento dos residentes multiprofissionais em saúde da UEPA no HRBA.**

A Residência Multiprofissional em Saúde é desenvolvida a partir da relação interinstitucional entre UEPA e HRBA configurando-se na junção de forças para pensar um ensino que fomente uma formação holística, mas que atenda a especificidade da especialidade, sem colocar à margem as diretrizes do SUS e os fundamentos necessários para um atendimento humanizado, por ele preconizado.

A partir desta relação estabelecida entre UEPA e HRBA, um dos elementos da Residência Multiprofissional que se tornou motivo de preocupação refere-se à formação de tutores e preceptores. Estes profissionais da saúde não são remunerados pelo exercício de sua função docente em serviço, mas colaboram de “*forma voluntária*”<sup>4</sup> para o andamento das atividades de ensino, desenvolvidas na instituição da qual fazem parte.

Neste sentido cabe esclarecer a função específica de cada um destes profissionais que atua nesta residência a partir dos documentos que a regulamentam. De acordo com o Regimento da Residência da Universidade do Estado do Pará (UEPA), em seu Art. 24º:

A função de tutor caracteriza-se por atividade de orientação acadêmica de preceptores e residentes, estruturada preferencialmente nas modalidades de tutoria de núcleo e tutoria de campo, exercida por

---

<sup>4</sup> A título de esclarecimentos, os profissionais que exercem a função de preceptoria utilizam a carga horária do trabalho realizado na Assistência para orientar os residentes. No que diz respeito aos Tutores, não recebem contrapartida financeira por parte da Instituição Proponente e nem da Instituição Executante. Por isso, denomina-se “*colaboração de forma voluntária*”.

profissional com formação mínima de mestre e experiência profissional de, no mínimo, 03 (três) anos (UEPA, 2015, p. 10).

Entende-se que o Tutor deve direcionar e organizar todo o trabalho pedagógico, desde a articulação com os preceptores, até a efetivação das aulas práticas em serviço. Isto posto, ainda de acordo com o Regimento da Residência, o Art. 26 descreve que:

A função de preceptor caracteriza-se por supervisão das atividades práticas realizadas pelos residentes nos serviços de saúde onde se desenvolve o programa, exercida por profissional vinculado à Instituição Formadora ou Executora, com formação mínima de especialista (UEPA, 2015, p. 11).

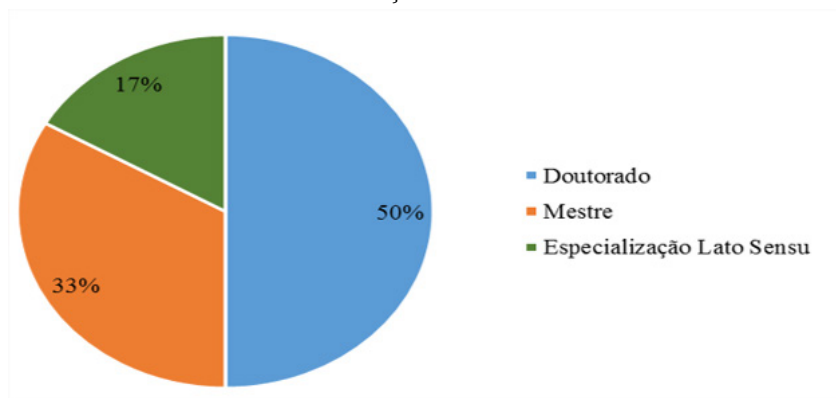
Verifica-se que o tutor e o preceptor devem atuar como mediadores do processo de ensino e aprendizagem dos residentes, uma vez que o preceptor deve ter a formação mínima de especialista e o tutor, além da formação de mestre, deve dispor de experiência profissional de três anos. Assim, ao se perguntar sobre a formação acadêmica dos tutores e preceptores que participaram do estudo, verifica-se que 50% dos tutores atuantes na Residência Multiprofissional têm formação de mestrado e doutorado.

Cabe destacar que a formação acadêmica dos tutores é fundamental para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Mitre *et al.* (2008), os tutores necessitam desenvolver habilidades, dentre as quais estão a vontade e a capacidade de permitir ao discente participar ativamente de seu processo de aprendizagem.

Constata-se que o tutor é um facilitador do processo ensino-aprendizagem, portanto, deve se perguntar como, porquê e quando se aprende; como se vive e se sente a aprendizagem; e quais as consequências desta aprendizagem sobre sua vida. O gráfico 1 traz a formação continuada dos tutores, demonstrando que a realidade desta Residência

Multiprofissional analisada está de acordo com o preconizado com o Regimento da UEPA (2015).

**Gráfico 1** - Formação continuada de tutores



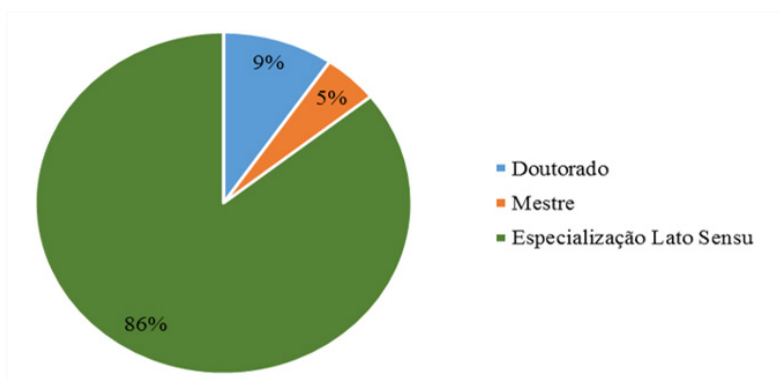
**Fonte:** Galvão (Questionário da pesquisa), 2016.

Quanto aos preceptores, dos 42 participantes da pesquisa empírica, por se tratar de profissionais da saúde contratados pela instituição executora<sup>5</sup>, observou-se que 86% têm Especialização *Lato Sensu*, ou seja, conseguem atender ao que preconiza o regimento e ao que está normatizado no artigo 13 da Resolução da Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde. O CNRMS nº 2 de 13.04.2012 regulamenta que a preceptoría deve ser “[...] exercida por profissional vinculado à instituição formadora ou executora, com formação mínima de especialista [...] (CNRMS nº 2, 2012, p. 5)”. Confira o gráfico 2, a seguir:

<sup>5</sup> Instituição Executora é o nome dado ao Hospital Regional do Baixo Amazonas do Pará Dr. Waldemar Pena enquanto principal executor e cogestor desta Residência numa relação de interinstitucionalidade com a UEPA.



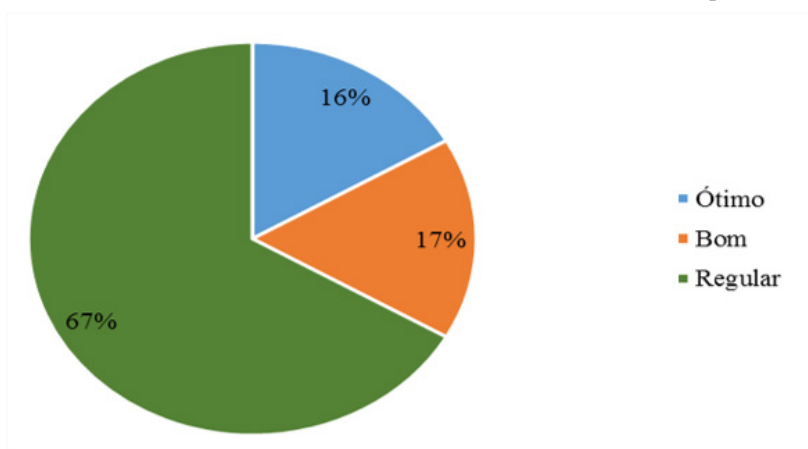
**Gráfico 2** – Gráfico de Formação continuada de preceptores



Fonte: Galvão (Questionário da pesquisa), 2016.

Além da formação exigida dos tutores e preceptores, surgiu a necessidade de conhecer as contribuições destes nas atividades práticas desenvolvidas na residência, o que integra também discussões teóricas que potencialize a aprendizagem no ensino em serviço. No que se refere à atuação do Tutor durante as atividades práticas desenvolvidas pelos residentes, mais de 16% consideram sua contribuição “Ótima” e 17% consideram que suas participações foram “Boas”. Confira no gráfico 3.

**Gráfico 3** – Gráfico de Contribuição dos tutores nas atividades práticas



Fonte: Galvão (Questionário da pesquisa), 2016.

Esta percepção dos tutores pode ser proveniente de vários fatores. De acordo com os tutores, é reflexo de suas incipientes participações e conduções da prática em serviço, das quais tem destaque a fala do TT1 (2016): “Pelo fato que minha atuação acaba sendo de referência/orientação e discussão de conduta e não de observação da prática efetivamente”.

A atuação do tutor não se restringe somente a orientação organizacional do campo onde os residentes desenvolvem as atividades teórico-práticas. Conforme a Resolução CNRMS nº 2 de 13.04.2012, o Art. 11º descreve que a função de tutor se caracteriza por atividade de orientação acadêmica de preceptores e residentes. Desta forma, é necessário um maior envolvimento por parte dos profissionais que se comprometem em participar da formação dos residentes. Os TT2, TT4 e TT5 ratificam o que foi descrito pelo TT1, os quais pontuaram:

Participo da organização dos locais de prática e de eventuais problemas nos locais de prática (TT2, 2016).

Dificuldade com a disponibilidade de carga horária para atuação junto aos residentes (TT4, 2016).

Acredito haver necessidade de uma aproximação maior com os residentes e preceptores, as diversas atividades que desenvolvemos e a intensa carga horária dos residentes dificulta esse processo (TT5, 2016).

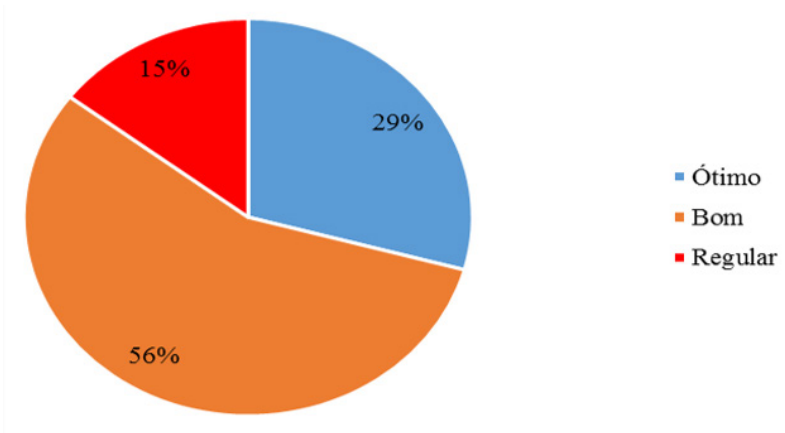
Essa aproximação colocada pelo TT5 é fundamental e necessária, visto que a formação em serviço é uma modalidade de ensino que visa discutir casos reais, fomentar uma aprendizagem pautada em vivências no campo de prática. O art. 11, § 2º da Resolução CNRMS nº 2, normatiza que:

§ 2º A tutoria de campo corresponde à atividade de orientação acadêmica voltada à discussão das atividades teóricas, teórico-práticas e práticas desenvolvidas pelos preceptores e residentes, no âmbito do campo

de conhecimento, integrando os núcleos de saberes e práticas das diferentes profissões que compõem a área de concentração do programa (CNRMS nº 2, 2012, p.4).

O Tutor é essencialmente importante para o processo do ensino em serviço. Mas constata-se que ainda não tem a clara definição de seu papel nesta residência. Da mesma forma os preceptores reconhecem as limitações de suas participações no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos residentes, porém, mais de 50% consideram que suas contribuições nas atividades práticas são boas. O gráfico 4 ilustra os resultados encontrados.

**Gráfico 4** – Gráfico de Contribuição dos preceptores nas atividades práticas



**Fonte:** Galvão (Questionário da pesquisa), 2016.

Levando em consideração que a maioria avalia sua contribuição nas atividades práticas como “Bom”, a seguir destaca-se as falas dos preceptores PC4, PC7, PC21, PC31, PC37 que melhor se conformam com este resultado apresentado no gráfico anterior:

Creio que as atividades são desenvolvidas a contento, porém sempre há o que melhorar principalmente no acompanhamento direto das maiorias das atividades (PC4, 2016).

Falta comunicação entre gestores, tutores e coordenação (PC7, 2016)

Creio que se tivesse mais tempos para acompanhá-los e estabelecer rounds de estudos teríamos melhor aprendizado mútuo (PC21, 2016).

É necessário estar mais atento as atividades do meu residente (PC31, 2016).

Pontuo em bom, devido acessibilidade que sempre tenho, além de poder ajudar com a experiência que temos os residentes. Mas sempre buscamos melhoras (PC37, 2016).

Essas falas são muito significativas, na medida em que os preceptores participantes reconhecem que sempre pode-se melhorar, que embora, na maioria das vezes, realize-se as orientações e supervisões de forma satisfatória, colocam em relevo que é imperioso uma melhor interação entre tutores, preceptores e residentes. Este é ponto significativo para que o ensino em serviço ocorra de tal maneira que possa vir a contribuir com a formação continuada do profissional da saúde.

Ao se buscar uma estratégia para que o ensino em serviço seja visto como melhoria das atividades da instituição executora, Vázquez (1977) retoma uma discussão importante a despeito da atuação em instituições burocratizadas. Este autor afirma que:

A práxis se burocratiza onde quer que o formalismo ou formulismo dominem, ou, mais exatamente, quando o formal se converte em seu próprio conteúdo. Na prática burocratizada o conteúdo se sacrifica à forma, o real ao ideal, e o particular concreto ao universal abstrato (VÁZQUEZ. 1977, p. 261).

Na atual conjuntura, esta é uma tendência verdadeira, pois existe na Instituição Executora uma prática burocratizada. Mas, a burocratização não

pode interferir no processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve neste ambiente. É necessário que a práxis burocratizada<sup>6</sup> não possa influenciar na qualidade da formação em serviço, porquanto a preparação de profissionais da saúde qualificados, que analise com criticidade as situações, apontando e sugerindo alternativas, não poderá ser descartada e nem alijada pela burocratização já que a capacidade de aprender a aprender é característica exclusiva do ser humano e, este por sua vez, se apropria do conhecimento adquirido para satisfazer seus anseios e realizações no âmbito profissional.

É fundamental que ocorra o diálogo como forma de estreitar a comunicação entre os profissionais da saúde envolvidos no processo educativo de formação em serviço. Nesse sentido, o tutor assim como o preceptor

[...]tem, então, o papel de facilitador, e, como tal, sua relação com os residentes é horizontal, tendo como principais características o diálogo, o respeito, a colaboração e a confiança, pois desta forma cria-se um ambiente de conforto propício à aprendizagem (MOURA *et. al*, 2013, p.63).

Esses vivenciam cotidianamente uma experiência docente com os residentes e reconhecem a relevância da formação dos residentes, a maneira correta como tem que agir, mas também tem relevo as limitações impostas por conta do tempo disponível dedicado ao ensino, que muitas vezes não é suficiente para desenvolver um trabalho de qualidade. Depreende-se que o atual sistema do qual esta residência faz parte, urge uma tomada de posicionamento dos formadores que estão à frente do ensino em serviço.

Assim, sendo o tutor e o preceptor “*docentes*” e, na avaliação deste papel, Freire (2011, p.63) chama atenção para que:

---

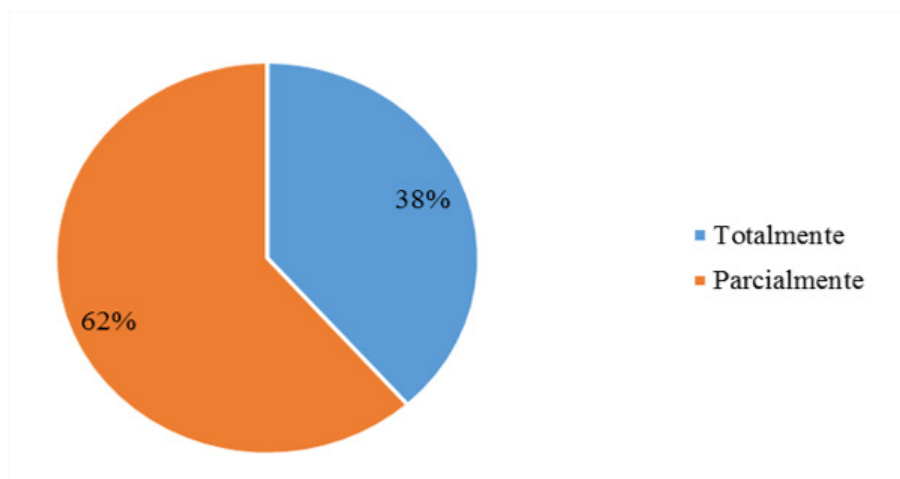
<sup>6</sup> Não cabe neste momento deter a discussão sobre a práxis burocratizada, mas abriu-se um parêntese, visto que a Instituição executora da Residência em questão tem que cumprir as formalidades exigidas pelo Estado, exatamente, por esta instituição ser contratada para administrar uma Instituição Pública. Mais informações sobre a práxis burocratizada, conferir Vázquez (1977), que fala sobre a Filosofia da práxis.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre a minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos [...]. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.

Para atuar como docente deve-se romper as barreiras postas à realização de um trabalho de ensino efetivo. Ao se assumir o compromisso com o ato de educar é preciso fazer uma reflexão em torno do que se pode perpetrar para melhorar o processo de ensino ao qual se propõe a contribuir.

Diante disso, para se perceber a importância do papel dos tutores e preceptores na formação dos residentes é preciso referenciar neste processo a visão dos egressos e residentes, uma vez que as atividades desenvolvidas na Residência devem ser realizadas de forma articulada. Partindo desta concepção, foi realizado o questionamento referente ao papel desempenhado pelo Tutor a partir do que pontua a Resolução CNRMS nº 2 de 13.04.2012. Enquanto resultado do estudo, os residentes afirmam que 62% dos tutores atendem parcialmente conforme o normatizado nesta resolução. Confira gráfico 5, a seguir.

**Gráfico 5** - Avaliação dos Tutores pelos residentes

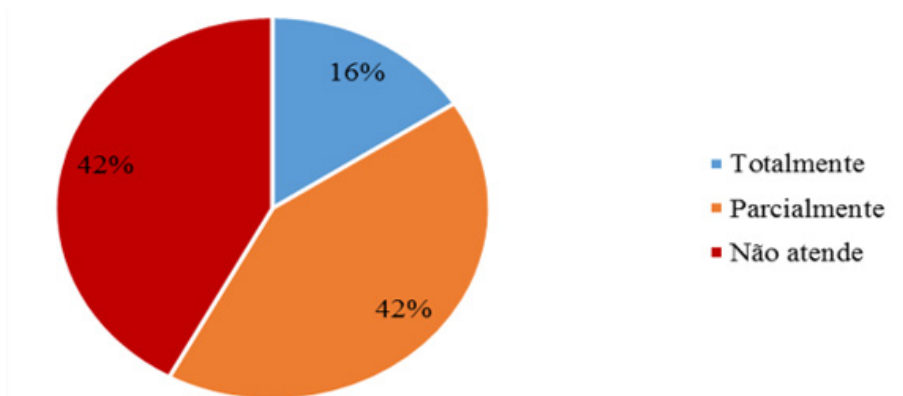


**Fonte:** Galvão (Questionário da pesquisa), 2016.

Desta forma, a fala do RD8 representa a insatisfação dos residentes de forma geral. Demonstra a falta de aproximação entre os formadores, especialmente, entre tutores. O RD8 (2016) pondera: “Precisa-se de maior integração de docentes, tutores e preceptores junto aos residentes. Observo que há ainda certo distanciamento dos tutores e docentes. Aos preceptores falta exercer de fato, o que define sua função, como supervisão e formação”.

Quanto aos egressos em relação aos tutores, estes apresentaram um resultado peculiar, pois 42% afirmaram que os tutores atendem parcialmente e 42% também afirmaram que os tutores não atendem ao que está normatizado pela Resolução CNRMS nº 2 de 13.04.2012 (Ver gráfico 6).

**Gráfico 6** - Avaliação dos Tutores pelos egressos



**Fonte:** Galvão (Questionário da pesquisa), 2016.

Nesse sentido, para se entender esta questão com mais clareza, destacam-se duas justificativas manifestadas pelos egressos participantes da pesquisa:

O tutor no meu caso não possuía mestrado, que seria a qualificação mínima para o tutor e os preceptores possuíam pouca experiência na área de atuação específica (EG11, 2016).

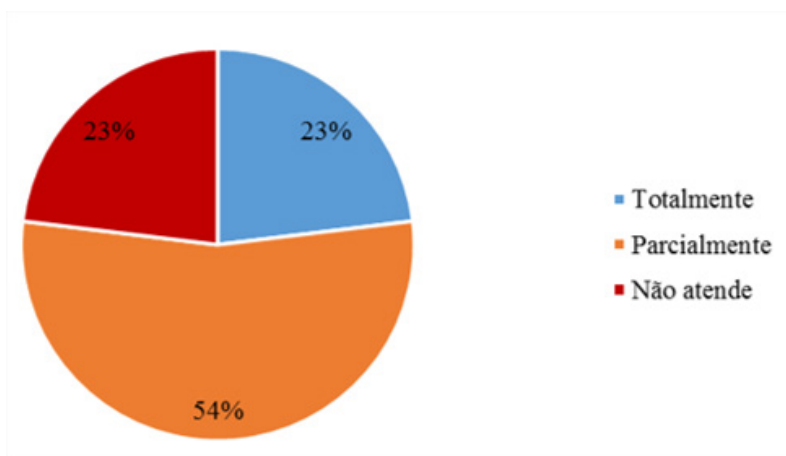
Tutor: atende curricularmente a exigência descrita, porém, pouco houve tutoria de campo e núcleo, no qual, em um determinado período, chegou a ser inexistente. Preceptor: as supervisões feitas, em muitos casos, foram pouco efetivas e sem proposta educacional (alguns, por estarem em formação no âmbito da preceptoría e outros por desconhecerem métodos afins); alguns preceptores não tinham título de especialista e outros não tinham especialização com a área de atuação da residência (ortopedia e traumatologia) (EG12, 2016).

Numa visão que não se distancia muito daquilo que os egressos pontuaram, os residentes, ao se posicionarem em relação ao papel desempenhado pelos Preceptores, apresentaram os seguintes resultados: 54% dos Residentes



corroboram que os preceptores atendem o que preconiza a Resolução CNRMS nº 2 de 13.04.2012, mas reconhecem que estes profissionais que estão à frente do acompanhamento das atividades teórico-práticas necessitam de uma formação pedagógica, bem como ter conhecimento de que embora os estudantes sejam profissionais formados, enquanto estiverem cursando a Residência precisam ser vistos como pessoas em formação. Ver gráfico 7.

**Gráfico 7** – Gráfico de Avaliação dos Preceptores pelos residentes



**Fonte:** Galvão (Questionário da pesquisa), 2016.

Dessarte, tem destaque entre os Residentes as seguintes falas:

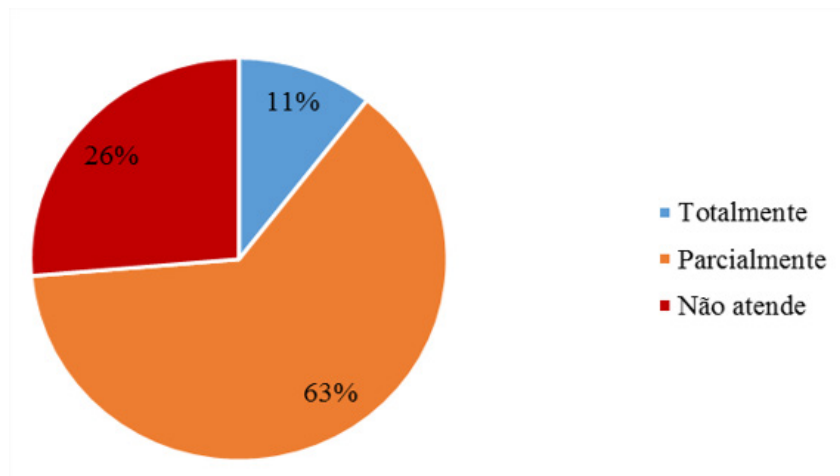
Os preceptores deveriam ser mais qualificados para receber o residente e com especialização em ortopedia e traumatologia (RD9, 2016).

Alguns preceptores não desenvolvem o que lhes competem, sendo a supervisão das atividades a maior das negligências para com o residente (RD12, 2016).

O papel do preceptor é essencial para a formação de profissionais da saúde comprometidos com uma assistência humanizada, mas, para isso, é premente que estes tenham uma formação adequada para contribuir com a

construção do ensino e aprendizagem destes profissionais. Observem no gráfico 8 que mais de 60% afirmaram que os preceptores atendem parcialmente.

**Gráfico 8 - Avaliação dos Preceptores pelos Egressos**



**Fonte:** Galvão (Questionário da pesquisa), 2016.

Ao se verificar estes resultados sobre os papéis desenvolvidos pelos preceptores na percepção dos egressos, assumem destaque as afirmativas dos EG4, EG6 e do EG9, os quais demonstram as fragilidades deste acompanhamento e deixam evidente quais ações devem ser promovidas para que a formação nesta Residência seja melhorada.

Os preceptores, em sua maioria, não eram preparados para receber os residentes, deixando a desejar a supervisão direta e o residente era tido como uma mão de obra barata, substituindo muitas vezes o trabalho do preceptor (EG4, 2016).

Tive algumas preceptoras que se formaram no mesmo ano que eu e não tinha especialização e nem experiência profissional (EG6, 2016).

Preceptor: de 11, apenas 2 com titulação mínima de especialista. Acompanhavam e orientavam quanto as

atividades e rotinas apenas no princípio, após, exerciam suas atividades de forma individual, tendo o residente como um colega colaborador, sendo esta uma realidade bem contrária (EG9, 2016).

A formação específica dos preceptores na área da Residência oferecida é fundamental para a qualidade do ensino em serviço nesta especialidade. É substancial que ocorra sensibilização dos tutores e preceptores sobre sua atuação. Estes profissionais da saúde que desenvolvem a preceptoria ou a tutoria necessitam,

Desenvolver a reflexão crítica, identificar os campos de dificuldades e de capacidades, estimular a identificação de estratégias e recursos é fundamental nessa perspectiva. A perspectiva de ação exige uma estratégia metodológica participativa, ativa. Entretanto, esse conjunto de recursos ativos só podem surtir frutos se as metas estiverem claras, se as dualidades ou ambiguidades forem reconhecidas e se o espaço dialético for permitido (GUAZELI; PEREIRA, 2012, p.112).

Para tanto, a integração do ensino em serviço tem sido pauta de reflexão, isto porque esta modalidade tem se fortalecido com a oferta das residências multiprofissionais. Porém, para se construir uma formação integral que leve em consideração a teoria e a prática com preparação para o SUS, é necessária a formação pedagógica desse profissional. Os profissionais da saúde que recebem estes estudantes devem saber qual é o papel a ser desempenhado, o que subjaz assumir responsabilidades no acompanhamento e orientação para uma prática formativa interdisciplinar, multiprofissional e interprofissional.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões acerca da Educação na Saúde no SUS e para o SUS têm sido fortemente marcadas pela busca de melhorias na qualidade tanto da

assistência quanto da formação de profissionais da área, especialmente no que se refere a formação de profissionais especialistas no ensino em serviço, por meio do desenvolvimento de programas de Residências Multiprofissionais em Saúde.

Desta forma, essas discussões sobre a visão dos participantes da pesquisa com vistas a averiguação da importância dos papéis assumidos pelos tutores e preceptores, dando ênfase à suas atuações no ensino na Residência Multiprofissional em Saúde face a uma análise empírica contextualizada pela discussão acadêmico-científica, têm sido desafiadoras, as quais podem ser provenientes da forma como a Residência foi pensada e implementada, tendo como parâmetro a Resolução CNRMS Nº 2 de 13 de abril de 2012, pois trata-se de um programa que tem como princípio a formação continuada de profissionais da saúde para o SUS, com uma visão crítica e reflexiva do ensino em serviço oferecido aos residentes multiprofissionais.

Contudo, a Residência Multiprofissional estudada faz parte do ensino público e é executada em uma instituição que tem uma gestão privada, o que implica em se pensar um ensino que respeite as normas vigentes, mas que funcione como elemento de reflexão do ensino em serviço para a melhoria da qualidade da assistência e para uma formação profissional humanizada e crítica.

Observou-se que os profissionais que fazem parte desta Residência têm uma concepção de Residência Multiprofissional em Saúde fragilizada e que precisa ser esclarecida, o que pode acontecer a partir de uma formação pedagógica, pois, se trata de uma pós-graduação que tem um perfil de residentes jovens, os quais ensinam ter um ensino que forneça subsídios necessários para desempenharem suas atividades na área proposta.

Enfim, este estudo serviu para realizar um processo de autorreflexão sobre a prática dos envolvidos e progresso no atendimento da qualidade da formação desses residentes, visto que é fundamental perfilhar um caminho indispensável a formação pedagógica de tutores e preceptores e contribuir com a edificação do ensino e da aprendizagem continuada de estudantes dos cursos de Saúde *lato sensu* na Amazônia brasileira.

A saúde brasileira, com ênfase ao SUS, precisa de profissionais preparados para enfrentar os desafios na assistência. Neste aspecto é condição *sine qua non* que os formadores do ensino prático em serviço tenham uma visão de que, além de formar profissionais da saúde, formarão pessoas que cuidarão de pessoas e não somente da doença, as quais precisam disponibilizar de um atendimento integral, humanizado e de qualidade à sociedade, que saibam diante dos desafios buscar estratégias por meio da problematização da situação, proporcionando o melhor atendimento assistencial.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20).
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil (1998)**. 48 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série textos básicos; nº 119).
- BRASIL, Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **Legislação Estruturante do SUS**. 1. ed. Brasília: CONASS, 2011. 534 p. (Coleção Para Entender a Gestão do SUS 2011, 13).
- BRASIL, **Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, da organização e funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências (Lei Orgânica da Saúde). Brasília, DF, 1990. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8080.htm)>. Acesso em: 23 de outubro de 2015.
- BRASIL, **Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm)>. Acesso em: 15 de outubro de 2015.

BRASIL, Resolução da Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde - **CNRMS Nº 2 DE 13 de Abril de 2012**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=813&catid=247%3Aresidencia-medica&id=12500%3%20Alegislacao-especifica&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=813&catid=247%3Aresidencia-medica&id=12500%3%20Alegislacao-especifica&option=com_content&view=article)> Acesso em: 10 de agosto de 2014.

BRASIL, **Portaria Interministerial MEC/MS Nº 285, de 24 de março de 2015**. Redefine o Programa de Certificação de Hospitais de Ensino (HE). Disponível em: <[http://sistema4.saude.sp.gov.br/sahe/documento/portaria/PORTARIA\\_INTERMINISTERIAL\\_285.pdf](http://sistema4.saude.sp.gov.br/sahe/documento/portaria/PORTARIA_INTERMINISTERIAL_285.pdf)>. Acesso em: 20/12/2015.

COSTA, Cristina Rodrigues da. Educação permanente em saúde. *In*. MIRANDA, Sonia Maria Rezende Camargo de. MALAGUTTI, Willian (*orgs*). **Educação em Saúde**. São Paulo: Phorte, 2010.

FARAH, Beatriz Francisco. Educação em serviço, educação continuada, educação permanente em saúde: sinônimos ou diferentes concepções? **Revista APS**, v.6, n.2, p.123-125, jul./dez. 2003. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/nates/files/2009/12/Tribuna.pdf>>. Acesso em: 03/04/2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 31ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008

GUAZELLI, Maria Elisabete. PEREIRA, Isabel Maria Teixeira Bicudo. Considerações Teóricas e uma aproximação às estratégias metodológicas em Educação em Saúde com base na promoção. *In*. PELICIONE, Maria Cecília Focesi. MIALHE, Fábio Luiz. **Educação e promoção da saúde: teoria e prática**. São Paulo: Santos, 2012.

GALVÃO, Claudiléia Pereira. **A Gestão do ensino na residência multiprofissional em saúde no HRBA/Santarém: contribuições para a consolidação da cultura de hospital ensino na Amazônia**. Santarém, PA.

2017. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa. Disponível em: [http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma\\_2015/claudileia\\_pereira\\_galvao.pdf](http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/claudileia_pereira_galvao.pdf).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2005.

MITRE, S. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 13, supl. 2, 2008. Acesso em: 14/09/2014.

MOURA, Aby Jaine da Cruz Montes *et al.* Motivação e Comprometimento: Fatores que contribuem para um efetivo processo ensino- aprendizagem na Residência Médica. **Cadernos da ABEM** - Associação Brasileira de Educação Médica. – Vol. 9 (outubro, 2013). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica, 2013. Disponível em: <[www.abem-educmed.org.br/pdf/cadernos\\_vol\\_8.pdf](http://www.abem-educmed.org.br/pdf/cadernos_vol_8.pdf)> Acesso em: 15/02/2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Regimento** - Programa de Residência Multiprofissional em Saúde e em Área Profissional da Saúde da Universidade do Estado do Pará e Instituições Executoras. 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. (Tradução de Luiz Fernando Cardoso, 4ª edição, impresso no Brasil em 1990).

ZOMBINI, Edson Vanderlei PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Classe hospitalar: uma estratégia para a promoção da saúde da criança durante a hospitalização. *In.* PELICIONI, Maria Cecília Focesi. MIALHE, Fábio Luiz. **Educação e promoção da saúde:** teoria e prática. São Paulo: Santos, 2012.

## CAPÍTULO 16

# O PAPEL DO COORDENADOR DE POLO DA UAB FRENTE ÀS COMPLEXIDADES DA EAD NO POLO PRESENCIAL: DESAFIOS DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO POLO JURUTI/PARÁ

Aldilene Lima Coelho<sup>1</sup>

Tania Suely Azevedo Brasileiro<sup>2</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) faz parte do desenvolvimento tecnológico científico, a qual tem sido fomentada pela evolução das Sociedades, em especial a Era nominada, Sociedade Digital, dentre os pilares sólidos desta

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Ufopa. Graduada em Administração e docente do Instituto Federal do Pará, campus Santarém. E-mail: aldilenes@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Pós-doutorado em Psicologia (IP/USP). Doutora em Educação (URV-ES/FE/USP). Docente permanente dos programas de pós-graduação em Educação (PPGE), do Doutorado Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND/UFOPA), além de docente e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) - Doutorado em Associação Plena em Rede - EDUCANORTE, Polo Santarém. Líder do Grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA/CNPq. E-mail: brasileirotania@gmail.com.



sociedade dá-se destaque a *Internet*. Segundo Pretto (2001) a *Internet* englobou todo o planeta não por ser uma questão tecnológica, mas por conseguir se arraigar na cultura das populações mundial.

Este pensamento de Pretto (2001) pode ser corroborado por Libâneo (2011, p.63) ao trazer as mudanças no cotidiano das pessoas sejam por meio dos:

[...] a) objetos de uso pessoal, como agendas eletrônicas, calculadoras, relógios de quartzo, etc.; b) utensílios domésticos, como geladeiras, televisores, vídeos, aparelhos de som, máquinas de lavar roupa e louça, forno micro-ondas, fax, telefone celular, automóveis, entre outros; c) serviços gerais – terminais bancários de auto atendimento, jogos eletrônicos, virtuais ou tridimensionais, balanças digitais, caixas eletrônicos e outros [...]

Libâneo (2011, p.63) vai além da incorporação de aparatos tecnológicos no dia da das pessoas, visto que para o autor, estas transformações, que ele nomeia como, revolução microeletrônica, têm promovido mudanças “[...] nas necessidades, nos hábitos, nos costumes, na formação de habilidades cognitivas e até mesmo na compreensão da realidade” (realidade virtual). A Terceira Revolução Científica e Tecnológica, além de automatizar a produção, oportunizou que a gestão e a organização dos trabalhos pudessem ser flexibilizadas e integradas de forma global.

No bojo destas transformações, a educação vem passando por mudanças significativas, para acompanhar essas mudanças e desacelerar o processo de entropia social, Belloni (1999, p. 05) defende que:

[...]o indivíduo precisa desenvolver uma série de capacidades novas: auto-gestão (capacidade de organizar seu próprio trabalho), resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade diante de novas tarefas, assumir responsabilidades e aprender por si próprio e constantemente trabalhar em grupos de modo cooperativo e pouco hierarquizado.

Neste contexto, a EaD passa a ser uma realidade na educação, no ensino superior, especialmente no que diz respeito a ampliação do ingresso a este nível de educação escolar. Para Cortelazzo (2009, p.9) “[...] o acesso à educação superior se torna uma obrigação para se conseguir trabalho nessa mesma economia [sociedade da informação] que exige competências diferenciadas dos profissionais e acirra a competição pelas vagas existentes.”. Para Belloni (1999) e Cortelazzo (2009) os programas de EaD atendem perfeitamente as necessidades postas por esta sociedade contemporânea, a Sociedade Digital.

Enquanto política pública da educação superior a EaD não pode ser ignorada, pois na sociedade atual, faz-se necessário políticas públicas atualizadas, que correspondam ao presente, que possam atender os anseios dos que dela precisam. É fato que o processo de normatização da EaD no sistema educacional brasileiro foi construído a passos lentos, até a publicação da LDB nº 5.692/1971 não adentrava na educação formal e tradicional (GOMES,2009).

De acordo com Cortelazzo (2009), até 1990 poucas universidades tinham a sua disposição um setor de educação a distância. Contudo, neste interim, universidades estaduais se propuseram a estudar sistemas interativos (*Internet*), com finalidades educacionais. Como política pública, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 foi o prelúdio da modalidade de ensino a distância, promovendo abertura legal ao ensino superior à distância, por meio desta Lei, diversas portarias e decretos passaram a regulamentar a EaD.

Dando continuidade às políticas públicas de cunho educacional, objetivando a promoção da EaD, criou-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), na gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 08 de junho de 2006, por meio do Decreto de nº 5.800, cujo objetivos estão listados nesta seqüência:

- I - Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica;
- II - Oferecer cursos superiores para capacitação

de dirigentes, gestores e trabalhadores da área de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios;

III - Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - Ampliar o acesso à educação superior pública;

V - Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país;

VI - Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

Mediante o disposto, o Sistema UAB, instituído com a vistas à promoção do acesso ao ensino superior, bem como priorização da formação inicial/continuada de professores da Educação Básica por meio de parcerias com estados e municípios, contribuindo na formação de tutores, gestores e técnicos interessados em exercer atividades em projetos de ensino a distância (BRASIL, 2006). Integrado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior, a UAB se propõe a articular uma rede de cooperação entre governos, a fim de ofertar cursos de educação superior em ambiente chamado polo de apoio presencial/educação a distância<sup>3</sup>.

Mas, como gerir este espaço de ensino, polo de Educação a Distância (EaD), em uma modalidade onde os processos passam por transformações cotidianamente? Para que a EaD seja exitosa, toda a equipe do polo, tendo como liderança o coordenador do polo (CP), deve cuidar dos recursos que compõem sua estrutura, sejam eles: pedagógico, infraestrutura física/tecnológica e o ambiente de aprendizagem, seja o ambiente, presencial ou virtual etc. Mill, Brito (2009) e Vendruscollo (2012) alertam que no ensino a distância algumas

---

<sup>3</sup> Decreto n° 9.057/2017, artigo n° 05, apresenta mais um nome ao polo, de “polo de apoio presencial” ao “polo de educação a distância”.

particularidades devem ser tratadas com mais atenção, por seus gestores, dado os processos de ensino e aprendizagem não serem os mesmos do presencial.

Esta política colaborativa - o Sistema Universidade Aberta do Brasil, ao se corporificar no polo, dispõe dos seguintes recursos profissionais: coordenadores das Instituição Ensino Superior (IES) ofertando dos cursos (atuando no polo seja presencialmente, por *web conferência* ou por outros aportes tecnológicos), professores responsáveis pelos conteúdos, tutores (presencias/distância), equipe técnico administrativo. Vale apontar que todos os atores que atuam no âmbito da UAB são essenciais, contudo, o coordenador de polo influência diretamente na qualidade dos cursos ofertados, visto ser o articulador dos processos de ensino-aprendizagem programados para este espaço.

Com o aporte das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), o coordenador de polo, em trabalho conjunto com os membros supracitados, tem a sua disposição ferramentas imprescindíveis para proporcionar a interação entre os membros do grupo e estudantes. Na aprendizagem mediada pelas NTIC's, de abordagem colaborativa o ambiente é rico em diversidade, propiciando autonomia e construção conjunta entre educando/educador e educando/educando, coadunando responsabilidades e respeito mútuo entre eles. Na realidade atual, em tempos de Pandemia da COVID 19, estas novas tecnologias de informação e comunicação podem ser consideradas alicerces importantes nos processos de ensino-aprendizagem.

Diante disto, fez parte deste capítulo o recorte da dissertação intitulada “A Universidade Aberta do Brasil na Amazônia: Desafios a gestão de um polo de apoio presencial no oeste do Pará” (COELHO, 2017), aonde buscou-se responder a problemática: Como o coordenador do polo UAB Juruti trabalha frente as complexidades postas pela EaD em prol da aprendizagem colaborativa?

Esta pesquisa bibliográfica, documental e empírica é um estudo de caso, com abordagem qualitativa. Os dados foram produzidos e trabalhados com as técnicas de análise de documentos, observação não participante e de

questionário semiestruturado, sistematizado com apoio da análise de conteúdo e triangulação de métodos. A aprendizagem colaborativa emergiu a partir da fase de categorização do estudo, trazendo os termos aprendizagem colaborativa e as complexidades da EaD.

Na sequência, busca-se abordar teoricamente a temática objeto e *lócus* do estudo, bem como apresentar a realidade analisada sobre o Sistema UAB como política pública desenvolvida no polo UAB Juruti, oeste do Pará.

## **2. A UAB ENQUANTO POLÍTICA COLABORATIVA E O POLO UAB JURUTI**

O Sistema UAB foi instituído a fim de consolidar os acordos de cooperação técnica entre os Governos federais, estaduais, municipais com instituições de ensino superior (públicas), por meio da oferta de cursos de formação inicial/continuada para professores, em centros de formação denominados polos de educação a distância, geridos por seus mantenedores (município ou estado). Segundo Vendruscollo (2012), neste ambiente diversas instituições de ensino podem utilizar o mesmo espaço, combinando recursos, práticas educativas, tecnologias, dentre outros.

Face ao exposto, essa política colaborativa pôde ser efetivada em razão da evolução dos processos intrínsecos à comunicação, possuidores de um número infinito de modelos e formatos de comunicação, seja na forma síncrona ou assíncrona (MELLO; TEIXEIRA, 2012).

Com o Decreto Federal nº 5.622, a EaD passou a ser definida como modalidade de ensino, passando a ser considerada uma política educacional. No texto deste decreto se faz presente o papel das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino/aprendizagem. Este regime de colaboração vai ao encontro da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, *on-line*).

De acordo com Silva (2012), o Sistema UAB (projeto elaborado pelo Ministério da Educação) visa incentivar projetos mais estruturados no campo da EaD, trazendo promessas de desenvolvimento a partir da execução conjunta de tarefas, da colaboração de pessoal e do compartilhamento de conhecimentos e tecnologias para diversas regiões do nosso país.

No tocante as possibilidades e os desafios emanados da UAB, os esforços dos que compõe essa rede de cooperação não devem ser isolados, mas de forma coletiva:

[...] devido seu caráter sistêmico, em que considera a interdependência entre as partes e dessas com o todo [...] Sem dúvida é complexo o gerenciamento dessa rede. Entretanto, não se deve fugir do desafio, pois também fica claro que as redes de cooperação podem ser o instrumento indicado para sanar os problemas de exclusão, com vistas à distribuição mais equitativa de oportunidades para todos; elas podem reunir diversos atores sociais em torno de um objetivo e são capazes de atender diversas demandas. (BASTOS *et al.*, 2013, p.10).

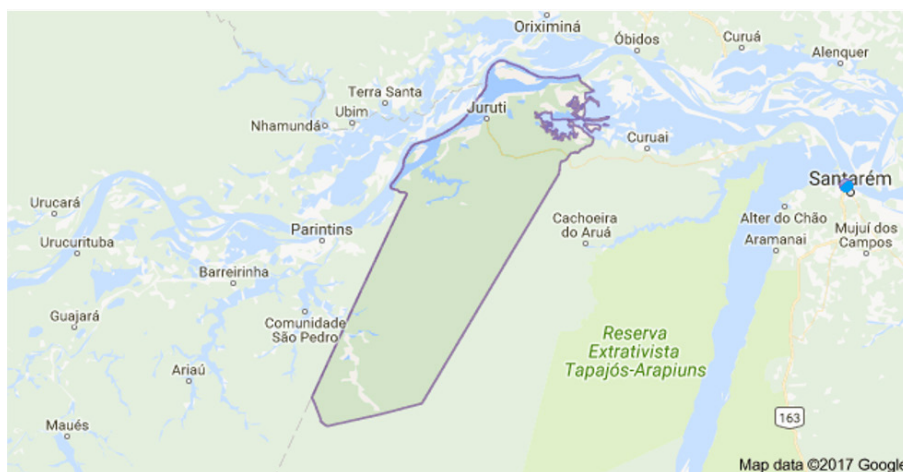
Assim, se faz necessário o fortalecimento desta rede, através do diálogo, das relações bem articuladas entre seus membros e a partir de práticas colaborativas e cooperativas. Destarte, é inconteste a importância da sinergia entre o coordenador de polo e sua equipe.

Como já anunciado, para que a UAB aconteça é imprescindível a criação de polo de apoio presencial. No que concerne ao objeto de estudo em questão, este espaço diz respeito ao polo UAB Juruti, localizado no município de Juruti, o qual faz parte da mesorregião do Baixo Amazonas<sup>4</sup>, pertencente ao oeste do Pará (ver ilustração 1).

---

<sup>4</sup> Alenquer, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, **Juruti**, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Prainha, Santarém e Terra Santa

### Ilustração 1 - Mapa de Localização da cidade de Juruti – Pará



**Fonte:** <<https://www.google.com.br/maps/place/Juruti+-+PA>>, Acesso em: 10 ago. 2017.

A escolha do polo UAB Juruti, enquanto *lôcus* do estudo, se deu quando realizado busca no *site* do Sistema UAB (2016) sobre os polos existentes no oeste do Pará, ofertante de cursos EaD, à época constatou-se que o de Juruti era único cadastrado. Grande parte da população de Juruti reside em zona rural e seus indicadores econômicos revelam que a extração do pau-rosa e da juta trouxeram desenvolvimento passageiro.

A economia do município de Juruti está concentrada no cultivo de lavouras de curta duração, além da pesca, do extrativismo vegetal, da pecuária, comércio e serviços, considerados ciclos importantes.<sup>5</sup> Segundo Portela (2017), de 2005 a 2009 a economia de Juruti passou por transformações devido à instalação da *Aluminium Company of America* (ALCOA).

No tocante a participação da coordenação do polo UAB Juruti, desde sua criação legal<sup>6</sup>, passou por três coordenações, as quais foram convidadas a participar deste estudo. Contudo, apesar de todos demonstrarem interesse em

<sup>5</sup> Disponível em: < [http://www.indicadoresjuruti.com.br/index.php?secureUrl=-1X7u1uv2aM4koRxtRGPMEdG4W41v\\_AIq0hQ5oO7l6M](http://www.indicadoresjuruti.com.br/index.php?secureUrl=-1X7u1uv2aM4koRxtRGPMEdG4W41v_AIq0hQ5oO7l6M)>. Acesso em: 12 jul de 2017.

<sup>6</sup> 20 de dezembro de 2010, Lei municipal nº 1000.

contribuir com a pesquisa, somente 02<sup>7</sup> coordenadores aceitaram participar, sendo coletado dados através do questionário *online* (*google forms*) que possibilitou traçar seus perfis.

Faz-se necessário apontar que além do Coordenador de Polo (CP), o polo conta com a cooperação dos coordenadores da instituição de ensino ofertante de curso. Contudo, este recorte objetiva apreender a percepção do coordenador de polo, visto está presente cotidianamente no polo.

Voltando ao perfil do CP, a primeira coordenadora esteve à frente do polo no período de 2007 a 2012, formada em Pedagogia, com 19 anos de experiência no magistério, entretanto, sem experiência com a educação a distância. Quanto a segunda coordenadora, também Pedagoga, com 20 anos de experiência no magistério, antes de assumir a coordenação atuou como tutora presencial por três anos polo UAB Juruti. De acordo com a Resolução CD/FNDE nº 26, para desenvolver suas atividades no âmbito do Sistema UAB o coordenador tem suas atribuições definidas pelo anexo I desta resolução, conforme quadro 1 a seguir.

---

<sup>7</sup> A fim de assegurar anonimato aos que aceitarem cooperar com o estudo, os participantes foram identificados por código. Além disto, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



## Quadro 1 - Atribuições do coordenador de polo

Atribuições
Acompanhar e coordenar as atividades docentes, discentes e administrativas do polo; Garantir às atividades da UAB a prioridade de uso da infra-estrutura do polo; Participar das atividades de capacitação e atualização; Elaborar e encaminhar à UAB/DED/CAPES, relatório semestral das atividades no polo, ou quando solicitado; Elaborar e encaminhar à coordenação do curso, relatório de frequência e desempenho dos tutores e técnicos atuantes no polo; Acompanhar as atividades de ensino, presenciais e a distância; Acompanhar e gerenciar o recebimento de materiais no polo, e a entrega dos materiais didáticos aos alunos; Zelar pela infraestrutura do polo; Relatar problemas enfrentados pelos alunos ao coordenador do curso; Articular, junto às IPES presentes no polo de apoio presencial, a distribuição e o uso das instalações do polo para a realização das atividades dos diversos cursos; Organizar, junto com as IPES presentes no polo, calendário acadêmico e administrativo que regulamente as atividades dos alunos no polo; Articular-se com o mantenedor do polo com o objetivo de prover as necessidades materiais, de pessoal e de ampliação do polo; Receber e prestar informações aos avaliadores externos do MEC.

**Fonte:** Coelho (2017, p.91).

Observando as atribuições de um coordenador de Polo, percebe-se que este ator precisa ser comprometido com o projeto da educação a distância, buscar formação continuada, inclusive acompanhando a legislação vigente. Além de possuir características de liderança, se faz necessário o conhecimento nas áreas pedagógica e administrativa para que ele (CP) consiga pôr em prática o processo de ensino-aprendizagem planejado para o polo que gerencia.

Neste prisma, a fim de avaliar a UAB como política colaborativa, solicitou-se ao coordenador de polo UAB Juruti que avaliasse essa rede de cooperação. Os respondentes identificados como CP1e CP2 expuseram suas percepções, vide a seguir:

Essa parceria tem contribuído muito com a educação do Município (CP1, 2017);

Ao longo dos anos as IES passaram a ter uma relação de melhor cooperação com os municípios, sendo muito mais presentes do que no início da implantação do Sistema UAB (CP2, 2017).

Um dos respondentes relatou o cuidado do MEC/CAPES, quanto formação obtida antes de assumir a coordenação.

[...], foram vários encontros para orientar a implantação e funcionamento do Sistema UAB. [...] muitos foram os aprendizados, dentre eles: orientação sobre a utilização da ferramenta EAD, o desafio da educação a distância, papel dos mantenedores, monitoramento dos cursos e sistemas, sistema AtuaB, SisUAB. (CP2, 2017).

Sobre as formações, o CP2 considerou essencial, pois não possuía experiência com a modalidade de ensino a distância. Ademias, na formação, havia interação na ATUAB<sup>8</sup> com os coordenadores de outros polos e coordenadores das instituições de ensino, ou seja, todos os membros do Sistema UAB. Destarte, é incontestável a importância não apenas da formação, mas da interação destes atores na concepção de uma aprendizagem flexível e aberta.

Belloni (2002, p.134) advoga que “[...]novos formatos para esse tipo de educação a distância vão aparecendo, relacionados com as novas tecnologias de informação e comunicação, cuja potencialidades comunicacionais apontam para novos tipos de aprendizagem [...]”. Esta troca de conhecimento propicia a aprendizagem colaborativa, pois: “[...]”. Essas formas de ensinar e aprender, segundo seus defensores, torna os alunos mais responsáveis por sua

---

<sup>8</sup> Plataforma de trabalho, restrita aos trabalhadores da UAB, nela são compartilhadas informações e comunicações da CAPES, com a IES e os polos. Neste ambiente virtual de aprendizagem, os coordenadores abordam e discutem de forma assíncrona as demandas da gestão da UAB nas IES, publicando-as no cenário nacional.

aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma” (TORRES; IRALA, 2007, p. 65).

Partindo desta afirmativa, o tópico a seguir abordará sobre a aprendizagem colaborativa, bem como a atuação do coordenador de polo na busca da implementação deste modelo de aprendizagem frente as complexidades postas pela educação a distância.

### **3. A ATUAÇÃO DO COORDENADOR DE POLO UAB JURUTI EM BUSCA DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA**

Ante ao exposto no tópico anterior, percebe-se que o coordenador de polo possui as qualificações minimamente necessárias para lidar com as complexidades postas pela educação a distância. A propósito, o coordenador de polo, além de sua equipe, também pode contar com os coordenadores UAB das instituições de ensino superior que ofertam cursos no polo. Dentre os desafios postos ao coordenador de polo de EaD, está em como promover o polo em um ambiente de aprendizagem colaborativa.

No prisma da aprendizagem colaborativa, na gestão do processo pedagógico, os estudantes devem ser vistos como um dos atores principais, protagonista dos processos que norteiam sua aprendizagem. Nesta perspectiva, Vallin (2014) assevera que o trabalho em equipe e a colaboração propiciam princípios da Pedagogia da Autonomia<sup>9</sup>, oportunizando que os estudantes se arrisquem dentro de seus anseios e interesses.

A autonomia do estudante no processo de aprendizagem pode ser um agente fomentador da aprendizagem colaborativa. Dando continuidade a aprendizagem colaborativa, Torres e Irala (2007) revelam a existência de conflitos de interpretação entre a aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa. Em seus estudos identificaram que estes modelos de aprendizagem possuem suas divergências e convergências, conforme anunciado no quadro 2, a seguir.

---

<sup>9</sup> Vallin (2014), entende que esta obra de Paulo Freire pode ser condizente com os cursos de educação a distância.

**Quadro 02** - Aspectos convergente e divergentes da aprendizagem colaborativa e cooperativa

Aspectos convergentes	Aspectos divergentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender de um modo ativo é mais efetivo do que receber informação passivamente;</li> <li>- O professor é um facilitador, um técnico, em vez de um “guru”;</li> <li>- Ensinar e aprender são experiências compartilhadas entre professores e alunos;</li> <li>- Encontrar o equilíbrio entre aula expositiva e a atividades em grupo é uma parte importante do papel do professor;</li> <li>- A participação em atividades em pequenos grupos ajuda no desenvolvimento de habilidades de pensamento elaboradas e aumenta as habilidades individuais para o uso do conhecimento;</li> <li>- Aceitar a responsabilidade pelo aprendizado individual e em grupo aumenta o desenvolvimento intelectual;</li> <li>- A articulação de ideias em pequenos grupos aumenta a habilidade de o aluno refletir sobre suas próprias crenças e processos mentais;</li> <li>- Desenvolver habilidades sociais e de trabalho em equipe por meio da construção de consenso é uma parte fundamental de uma educação liberal;</li> <li>- A sensação de pertencer a uma comunidade acadêmica pequena e acolhedora aumenta o sucesso do aluno a sua retenção; e gostar (ou pelo menos reconhecer o valor da) diversidade é essencial para a sobrevivência de uma democracia multicultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O estilo, a função e o grau de envolvimento do professor;</li> <li>- A questão da autoridade e do relacionamento entre professor e aluno;</li> <li>- Até que ponto os alunos precisam ser ensinados a trabalhar em grupos;</li> <li>- Como o conhecimento é assimilado ou construído;</li> <li>- A formação do grupo, construção da tarefa, o grau de responsabilidade individual ou do grupo para com as atividades.</li> </ul>

**Fonte:** Coelho (2017, p.133).

No quadro anterior, constructo das ideias de Torres e Irala (2007), nota-se a quantidade expressiva de aspectos onde a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa estão em concordância. Como pode ser vislumbrado, na aprendizagem colaborativa os papéis ou tarefas dentro do grupo não são definidas previamente, todos os membros do grupo atuam em prol dos objetivos de cunho coletivo, não havendo hierarquização e tampouco o ensino ser centrado no professor.

Sustentado pelas ideias de estudiosos de metodologias de aprendizagens abertas e flexíveis, apreende-se que adotar a aprendizagem colaborativa é uma tarefa delicada, posto que este modelo de ensino exige comportamentos diferenciados dos componentes da equipe, tais como: gosto por trabalhar em equipe, autodisciplina, proatividade, além de uma prática pedagógica coletiva, onde estudantes e tutores (presencial ou *online*) consigam estabelecer interesses partilhados.

O coordenador de polo é personagem central nas demandas do polo, o atendimento dessas demandas está diretamente ligado as habilidades e saberes deste ator, pois, “[...]. Os processos de EaD exigem organização e planejamento em todas as fases, e todos os recursos, materiais e equipamentos precisam estar em consonância com a proposta acadêmica do curso” (GARBIN; DAINESE, 2010, p.2).

Com o propósito de complementar Garbin e Dainese (2010), Pimentel (2017, p.26) assevera que ao adotar as tecnologias no processo de ensino aprendizagem faz-se necessário que seja feita uma reflexão acerca do modelo de EaD: “[...] mediada por TICs, delimitando seu lugar no processo educacional, de modo a assumir que, por trás da técnica, há homens e mulheres com projetos educativos permeados por concepções de mundo e de sujeitos que vivem neste mundo.”.

Portanto, ser gerenciador de conflitos, estar aberto às novas metodologias de ensino, bem como saber dialogar com os parceiros do Sistema UAB são características necessárias para que o CP possa atender as incontáveis demandas

do polo, fazendo com que este espaço se transforme em um ambiente democrático e saudável. Para tal, o CP precisa reconhecer suas forças e limitações.

Quanto a estes aspectos, instigou-se que o coordenador de polo avaliasse sua ação como gestor de um polo na Amazônia, região oeste do Pará. Ao dar o *feedback*, 100% dos respondentes consideraram seu desempenho mediano. Além de pontuarem sua atuação, apresentaram justificativas do porquê ser mediana sua autoavaliação:

Como estamos iniciando, estamos buscando agir de maneira mais flexível possível com os colegas de trabalho e com o público (CP1, 2017);

A pessoa que assume o polo tem que ter tempo disponível por pelo menos 40 horas semanais e como eu tinha outra atividade acredito que isso prejudicou minha atuação no polo (CPE2, 2017).

Uma vez que a adoção da aprendizagem colaborativa não compete única e exclusivamente a atuação do CP, mas também à toda organização ofertada, no âmbito operativo e estrutural do polo, seja a distância ou presencial, questionou-se ao CP sobre a estrutura do polo UAB Juruti. Dos fatores<sup>10</sup> avaliados, tais como: quantitativo de tutores a distância e presencial, atividades de tutoria prevista e implantadas, tecnologias empregadas no processo de ensino aprendizagem até o material previsto e implantado, o único considerado MUITO BOM foram as atividades de tutoria a distância previstas e implantadas, que na visão de um dos respondentes contemplava às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular; as demais foram consideradas BOM. Quanto a categoria MAU, apenas um respondente avaliou negativamente os seguintes fatores: o uso das TICS como mediadora do processo de ensino aprendizagem ao desenvolver o projeto pedagógico do curso e a acessibilidade plena, além do material didático.

---

<sup>10</sup> Elaborado dos: Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, MEC/2017, Instrumentos de Avaliação de Curso de Graduação presencial e a distância/2016 e o Guia de orientações básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil, 2013.

Outro aspecto pesquisado foi a inserção de práticas colaborativas em grupo, para tal questionou-se junto ao coordenador de polo como ele e sua equipe fomentavam nos alunos o desejo de desenvolver as atividades em grupo. Como retorno, o CP relatou que:

Sempre foi oferecido aos alunos horários diferenciados, organização de grupos de estudos de acordo com suas disponibilidades, aos sábados, domingos e feriados. Dessa forma, era possível organizá-los em grupo por disponibilidade de tempo (CP2, 2017)

Dentre os desafios à aprendizagem colaborativa, enquanto metodologia pedagógica, Vieira (2014, p. 153) aponta que um “[...] grande percentual de alunos (estão) despreparados para lidar com a EaD e o descrédito nessa modalidade de ensino”. Na óptica de Lucena *et al.* (2012, p.11), na Amazônia “[...] a ausência de uma boa conexão de internet ainda é o grande gargalo para a busca da qualidade na educação a distância oferecida a moradores distantes dos grandes centros urbanos e isso acaba por desmotivar os alunos participantes dos cursos.”. Na pesquisa empírica, quando questionou-se ao CP acerca dos desafios enfrentados, ficou evidenciada a questão do isolamento geográfico do polo (característica intrínseca aos municípios do oeste do Pará, cuja maioria deles o acesso só pode ser feito via fluvial ou aérea) e dificuldade dos alunos com o ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Na EaD, o planejamento da gestão pedagógica deve ser feito de forma bilateral, onde a comunicação seja uma “via de mão dupla”, a fim de atender as necessidades dos alunos e não apenas disponibilizar material/ conteúdo ao aluno, independente qual seja. Segundo Saraiva (1996, p.17), a EaD “[...] exige atendimento pedagógico, superador da distância e que promova a essencial relação professor aluno, por meios e estratégias institucionalmente garantidos. [...]”. Com esta postura tem-se uma grande chance de superar as dificuldades dos estudantes e com isto alcançar a qualidade da educação superior em um polo de EaD.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com todo conhecimento, formações constantes e comprometimento do coordenador de polo em gerir um espaço de ensino a distância é uma tarefa complexa. Ao inserir a aprendizagem colaborativa, os desafios são ainda maiores, visto a realidade tecnológica dos estudantes e da localização geográfica do município de Juruti.

A partir das falas do coordenador de polo e das anotações no diário de campo sobre a aprendizagem colaborativa e às complexidades atribuídas a modalidade de ensino a distância no interior da Amazônia, mas especificamente no município de Juruti, pertencente a região oeste do Pará, percebe-se que o coordenador de polo tem buscado não somente transpor os desafios que lhe são impostos, mas também inserir a aprendizagem colaborativa nas atividades do polo, mesmo que de forma discreta.

Conforme relatado no estudo, o coordenador de polo faz uso do diálogo com todos os atores envolvidos nos processos que norteiam o polo, sejam pedagógicos ou administrativos, a fim de encontrar soluções criativas e inovadoras. Apesar de todo o empenho do CP, dos coordenadores das universidades e equipe do polo, as questões de cunho tecnológico demandam grandes desafios. Estes desafios dizem respeito as NTIC's, pois, alguns estudantes são "analfabetos digitais", nunca tiveram contato com o computador, o que dificulta o processo de ensino via AVA. Fora estes casos extremos, uma grande maioria tem dificuldade em lidar com as novas tecnologias e suas ferramentas digitais, situação que pode causar evasão.

Com isto, conclui-se que, não obstante aos desafios enfrentados, o polo UAB Juruti tem cumprido o proposto, contudo, algumas melhorias precisam ser realizadas, dentre elas a melhoria do acesso à *Internet*. Vale ressaltar que são incipientes os investimentos em tecnologia e infraestrutura na Amazônia. Entretanto esta rede de cooperação, por intermédio dos polos de Ead e as universidades públicas, tem sua importância, pois, tem alcançado um número



expressivo de pessoas, chegando a lugares distante da sua sede, bem como dado oportunidade a estudantes, sejam eles profissionais da educação ou não, a realizarem o sonho de possuir uma formação acadêmica e como resultado disso o acesso ao mercado de trabalho nos seus locais de origem, proporcionando melhoria na sua qualidade de vida e na de seus familiares.

Aliás, vale frisar que mesmo com a Pandemia da COVID 19<sup>11</sup>, esta rede de cooperação interorganizacional continua “trabalhando intensamente”, contribuindo com a formação acadêmica da população, da região oeste do Pará. Assim, o comunicado de matrícula<sup>12</sup> da Universidade Federal Rural da Amazônia, datado de 08 de fevereiro de 2021, informa que o polo UAB Juruti neste ano de 2021, em parceria com a UFRAM, oferta o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – EaD.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, A. T.; VIDAL, E. M.; FREITAS, A. A. F. NUNES, J. B. C. **Polos de apoio presencial: requisitos e desafios da gestão.** X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância - UNIREDE. Belém/PA, 2013.

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

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade [online].**2002. vol 23, nº 78, pp.117-142. ISSN 1678-4626.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 08 de dezembro de 1988.** Disponível em: <file:///C:/Users/Aldilene/Downloads/constituicao\_federal\_35ed.pdf>. Acesso em: 26 Jul. de 2014.

---

<sup>11</sup> De acordo com o protocolo de biossegurança da UFRA será disponibilizado serviços biopsicossociais/de saúde, a fim de auxiliar na prevenção/combate ao COVID-19, à comunidade acadêmica/familiares. Disponível em: [https://progep.ufra.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&cid=580&catid=17&Itemid=121](https://progep.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&cid=580&catid=17&Itemid=121). Acesso em: Jun.2021.

<sup>12</sup> Disponível no link: ([https://proen.ufra.edu.br/images/UAB/Comunicado\\_matricula.pdf](https://proen.ufra.edu.br/images/UAB/Comunicado_matricula.pdf))

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 5. 622, de 19 de dezembro de 2005.**

Regulamenta o art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sees/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/sees/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)>. Acesso em: 04 de dezembro 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil- UAB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ate\\_2004/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ate_2004/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 27 de novembro de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 30 maio 2017, seção I, p. 1. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-78494-1-republicacao-152868-pe.html> >. Acesso em: 26 jul. 2017.

COELHO, A. L. **A Universidade Aberta do Brasil na Amazônia:** desafios a gestão de um polo de apoio presencial no oeste do Pará. 2017. 223 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, 2017.

CORTELAZZO, I. B. C. **Prática Pedagógica, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância.** Curitiba: Ibpex, 2009.

GARBIN, T. R.; DAINESE, C.A. **Complexidade da gestão em EAD.** Ouro Preto- MG – maio, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/352010000655.pdf>>. Acesso em: 12 nov. de 2017.

GOMES, C. A. C. A legislação que trata da EaD. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LIBÂNEO, J.C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 10ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LUCENA, K. K. T.; MOURA, L.; NASCIMENTO, S.; OLIVEIRA, A. SOUZA, G.; LUCENA, W. **O desafio da educação a distância na Amazônia**: um estudo de caso. Simpósio Internacional de Educação a Distância- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

MELLO, E. F. F.; TEIXEIRA, A.C. A. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede. **IX ANPED SUL**, Seminário de pesquisa em educação na região sul. 2012.

MILL, D. BRITO, N. D. **Gestão da Educação a Distância**: Origens e desafios. São Paulo – SP, 2009. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/652009145737.pdf>>. Acesso em jul. de 2017.

PIMENTEL, N. A modalidade a distância no Brasil: aspectos conceituais, políticos e tecnológicos. *In*: PEREIRA, M. de F. R.; MORAES, R. de. A.; TERUYA, T. K. (Org.). **Educação a distância (EaD)**: reflexões, críticas e práticas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PORTELA, M. E. **Mineração em Juruti**: do desenvolvimentismo ao desenvolvimento sustentável? Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2017.

PRETTO, N. L. **Desafios para a educação na era da informação**: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. 2001.

Disponível em: <[http://www.academia.edu/250460/Desafios\\_para\\_a\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_na\\_era\\_da\\_informa%C3%A7%C3%A3o\\_o\\_presencial\\_a\\_dist%C3%A2ncia\\_as\\_mesmas\\_pol%C3%ADticas\\_e\\_o\\_de\\_sempre](http://www.academia.edu/250460/Desafios_para_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_na_era_da_informa%C3%A7%C3%A3o_o_presencial_a_dist%C3%A2ncia_as_mesmas_pol%C3%ADticas_e_o_de_sempre)>. Acesso em: 04 mar. 2017.

SARAIVA, T. A Educação a distância no Brasil. Brasília, **Em Aberto**, a. 16, n. 70, p. 17-27, abr./jun. 1996.

SILVA, C. B. **O Papel do gestor de polo na qualificação da EaD como política Pública**. Artigos do curso de Especialização em Gestão de Polos [recurso eletrônico]. / Organizado por José Eduardo Nunes de Vargas [...*et al*]. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2012.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa. *In*: TORRES, P. L. (Org.). **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir**. Curitiba: SENAR-PR, 2007.

VALLIN, C. Educação a distância a Paulo Freire. **RBAAD – Educação a Distância e Paulo Freire**. Volume 13, 2014.

VENDRUSCOLLO, D. L. M. **Planejamento e gestão de polos**: possibilidades e desafios. Artigos do curso de Especialização em Gestão de Polos [recurso eletrônico]. / Organizado por José Eduardo Nunes de Vargas [...*et al*]. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2012.

VIEIRA, M. F. Desafios na Gestão de EAD no contexto dos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil. **3º Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2014), 20º Workshop de Informática na Escola (WIE 2014)**.

## CAPÍTULO 17

# EDUCAÇÃO JURÍDICA E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA AMAZÔNIA: NOTAS SOBRE O BACHARELADO EM DIREITO DA UFOPA<sup>1</sup>

João Ricardo Silva<sup>2</sup>

Tania Suely Azevedo Brasileiro<sup>3</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

Criada durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) nasce a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), uma política pública - aplicada dentro da lógica do Sistema Capitalista - que buscou ampliar o número de vagas no ensino

---

<sup>1</sup> O presente capítulo é fruto da Dissertação de Mestrado: SILVA, João Ricardo. **SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: Educação Como Práticas da Liberdade** no Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará. 2017. 226 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, 2017.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Bacharel em Direito (UFOPA). Advogado. E-mail: joaoricardoatmy@outlook.com

<sup>3</sup> Pós-doutora em Psicologia (IP/USP). Doutora em Educação (URV/ES – FE/USP). Docente e Pesquisadora do PPGE e PPGSND/UFOPA. E-mail: brasileirotaniay@gmail.com

superior enquanto mantinha como corolário a redução dos gastos com a máquina pública estatal.

Políticas públicas de conteúdo semelhante, expressando a ótica neoliberal, foram aplicadas em países latino-americanos tendo como sustentáculo caracterizações feitas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, e têm início ainda na década de 1990 (LIMA; PRADO; NOVAES, 2011). Seguindo uma lógica que faz parte da “Reforma de Estado”, resultado da imposição de um programa proposto pelo Consenso de Washington<sup>4</sup> que tem como foco o ajuste fiscal dos Estados.

Tais políticas públicas surgem no cenário de globalização neoliberal e atuam como forma de regulação social e ajuste estrutural para uma concepção produtivista e mercantilista, com foco na empregabilidade e com competências e habilidades definidas por e para o mercado (ALVES NETO, 2011). Neste sentido, as políticas públicas são muitas vezes subsumidas pela racionalidade econômica vigente, sendo várias as áreas articuladas por transformações que pugnam pela flexibilização e desregulamentação a fim de atender os imperativos de produção e acumulação (MARTONI, 2015).

Em terras brasileiras, mesmo que não tenha havido a privatização direta das universidades públicas, os rumos da reforma educacional tiveram o embasamento nos princípios da iniciativa privada: “no discurso da produtividade, da eficiência técnica e da agilidade administrativa, da autonomia financeira e da flexibilidade” (ALVES NETO, 2011, p. 42).<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Conforme Pena (2016, on-line): “O Consenso de Washington foi a forma como ficou popularmente reconhecido um encontro ocorrido em 1989, na capital dos Estados Unidos. Nesse encontro, realizou-se uma série de recomendações visando ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina. Essa reunião foi convocada pelo Institute for International Economics, sob o nome de ‘Latin American Adjustment: How Much Has Happened?’, e envolveu instituições e economistas de perfil neoliberal, além de alguns pensadores e administradores de países latino-americanos”.

<sup>5</sup> Impende destacar que muitas vezes os governos nos apresentam as políticas públicas de uma forma que só é possível constatar suas reais características e objetivos partindo para a análise aprofundada. Por exemplo, podemos perceber que a intenção de aumentar o número de pessoas na universidade, o que é positivo, trazia também a reboque a precarização do trabalho docente ao elevar a relação aluno professor (RAP).

Apesar das grandes expectativas em torno da chegada ao poder do PT e da sua visão contrária aos mecanismos políticos neoliberais, na prática concreta não foi possível consolidar tal ruptura de maneira tão eficaz quanto se esperava. Tendo o Brasil continuado a seguir a quartilha das grandes organizações multilaterais. <sup>6</sup> Lima, Prado e Novaes (2011), afirmam que as políticas educacionais do governo Lula foram a continuação de uma primeira parte da contrarreforma educacional que se deu ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Tudo isso estaria dentro de uma lógica denominada por Leher (2005) como coalização de classes. Com o viés de colocar o Brasil no mercado mundial sem questionar as assimetrias entre os países e sem adotar políticas que beneficiem os(as) trabalhadores(as), o governo deu prioridade a uma “estranha” educação. Que, nas palavras de Leher (1999, p. 29), é “[...] cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital”, não sendo a toa que “[...] o debate educacional é pautado em grande parte pelos ‘homens de negócios’ e pelos estrategistas políticos” (LEHER, 1999, p. 29).

Leher (2005, p. 51) é categórico e preciso ao sublinhar que a política de coalização de classes é norteada por três bases: o “[...] tripé setor financeiro, agronegócio e exportação de commodities mais ou menos manufaturadas”. Como esses setores não necessariamente precisam da produção de novos conhecimentos pela universidade pública e prescindem de uma formação em larga escala para o trabalho complexo, as políticas de formação não são pensadas de forma qualitativa, crítica ou emancipatória.

---

<sup>6</sup> Para Trevizan (2014, p. 66): “A política de expansão do ensino superior público, adotada pelo atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do REUNI, é parte da reforma da Educação Superior e está fundamentada na racionalização de recursos e na introdução da lógica gerencial. A implementação desse programa tem como centralidade introduzir um novo modelo de organização e gestão nas universidades públicas, fundamentado no paradigma gerencialista de administração via contratos de gestão, com vistas a ajustar essas instituições à lógica produtivista de privatização e mercantilização de bens e serviços acadêmicos”.

Cabe destacar que, apesar das críticas a esse modelo, as políticas de expansão do ensino superior do governo Lula da Silva (PT) e posteriormente do governo Dilma Rousseff (PT) também tiveram seus pontos positivos e trouxeram contribuições importantes para a melhoria da educação no país.<sup>7</sup> Compreendendo de forma dialética, não houve apenas retrocessos, mas também avanços, como a criação da primeira universidade pública federal com sede no interior da Amazônia, a UFOPA.

É partindo deste contexto macro que podemos entender o processo de implantação da nova universidade como um campo dialético de disputas e contradições, com avanços e retrocessos. A perspectiva do presente trabalho é analisar os avanços, retrocessos e desafios, tanto para o Curso de Direito quanto para uma instituição no interior da Amazônia, tendo em vista a perspectiva de construção de uma educação crítica e emancipatória.

## **2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA AMAZÔNIA: O CASO DA UFOPA**

A criação da UFOPA se deu em 5 de novembro de 2009, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Como destacado na introdução, a implantação ocorreu a partir do REUNI, tendo como tônica a ampliação do ensino superior na região. É a primeira universidade federal a ter sede no interior da Amazônia brasileira, mais especificamente em Santarém - PA, com campi em Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná.

A nova universidade surge do desmembramento dos campi, com integração dos respectivos cursos e turmas, da Universidade Federal do Pará (UFPA), criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), criada pela Lei nº 10.611, de 23 de dezembro de 2002, ambas com sede em Belém.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Por exemplo, com expansão do número de vagas e de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

<sup>8</sup> Neste processo, a UFPA foi a instituição tutora da nova universidade haja vista que a criação da UFOPA fez parte do acordo de cooperação técnica firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e aquela.



Nos conformes da lei de criação da UFOPA, o primeiro reitor (*pro tempore*) da nova universidade não foi eleito pela comunidade acadêmica e sim empossado pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad.<sup>9</sup> Por meio da Portaria nº 410, de 3 de junho de 2011 da SESU/MEC que instituiu a Comissão de implantação da UFOPA.

Mesmo depois da criação oficial da instituição, os(as) novos(as) acadêmicos(as) que ingressaram em 2010 prosseguiram no percurso acadêmico e curricular anterior, pois ainda estavam sob edital e processo seletivo das IFES antecessoras: UFPA e UFRA. As primeiras turmas a ingressarem por processo de seleção controlado pela nova universidade foram as com entrada no ano de 2011. O processo de seleção se deu pelo “Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, associado a um sistema de bonificação social e territorial, como sua única forma de acesso geral, sem possibilidade de escolha a qualquer um dos seus cursos ou programas a priori” (UFOPA, 2013b, p. 6).<sup>10</sup>

Segundo o Projeto Político Acadêmico de Institucionalização do CFI (UFOPA, 2012), uma das etapas do primeiro ciclo da formação foi designada por Formação Interdisciplinar 1 (FI1). Com características de natureza interdisciplinar e constituindo-se como conteúdo obrigatório e comum para o conjunto dos cursos oferecidos pela UFOPA. Essa etapa, com duração de um semestre (com 400 horas), tinha como fundamento a abordagem de “questões contemporâneas globais, a partir do contexto amazônico” (UFOPA, 2012, p. 7).

O prosseguimento do percurso acadêmico dependia das notas atribuídas aos(as) alunos(as) durante o CFI no primeiro semestre, quando eram feitas as classificações por meio do Índice de Desempenho Acadêmico

---

<sup>9</sup> Nos termos do artigo 16 da lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009: “Enquanto não se efetivar a implantação da estrutura organizacional da UFOPA, na forma de seu estatuto, os cargos de Reitor e Vice-Reitor serão providos, *pro tempore*, pelo Ministro de Estado da Educação”.

<sup>10</sup> Todo(as) os(as) estudantes entravam para a instituição sem estarem vinculados(as) a um Curso, Programa ou Instituto, mas tão somente ao Centro de Formação interdisciplinar (CFI).

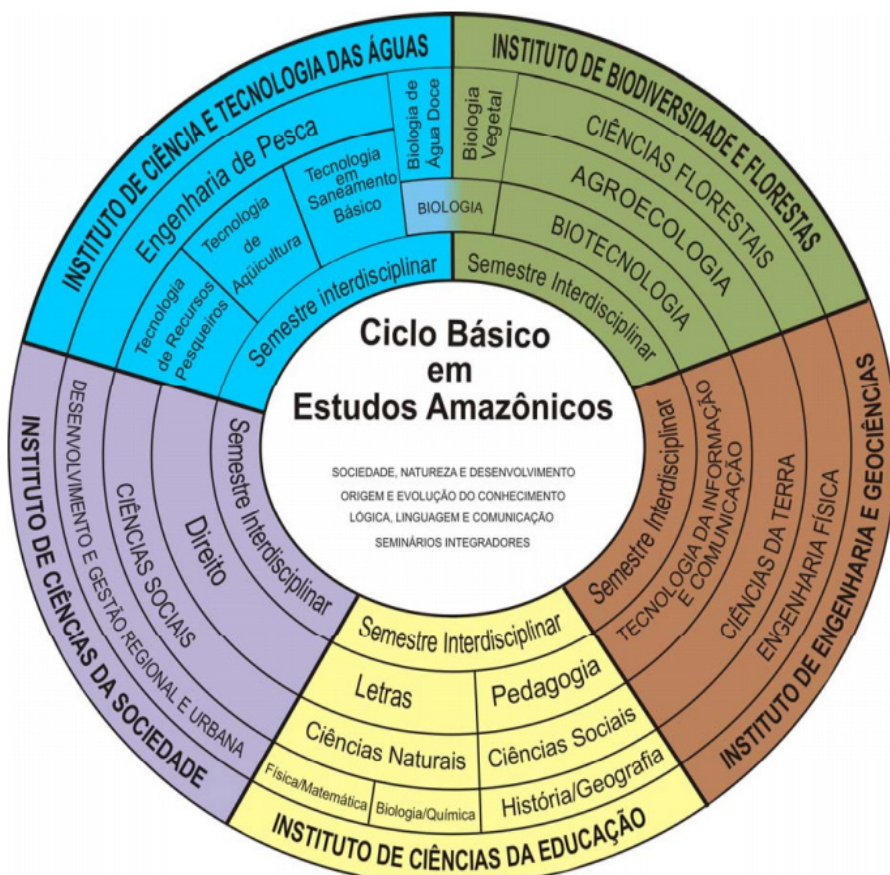
(IDA) e em função do número de vagas disponíveis em cada curso, aos quais o(a) aluno(a) poderia eleger em até duas opções.

Este primeiro ciclo de formação ainda incluiria a Formação Interdisciplinar 2 (FI2) - oferecida por um semestre (com 400 horas) - após acesso ao Instituto específico de cada curso. A FI2 compreendia conteúdos de síntese referentes aos interesses dos futuros Programas/Cursos, estes iniciados no segundo ciclo de formação e fase inicial dos Bacharelados Interdisciplinares ou das Licenciaturas Interdisciplinares de cada Instituto (todos/as apresentando duração variada em função das exigências de cada habilitação profissional oferecida).

Segundo o PPC do Bacharelado em Direito (UFOPA, 2013b), a UFOPA tinha como características fundamentais uma proposta que trazia inovação, flexibilidade curricular, interdisciplinaridade, além da formação em ciclos.

A estrutura inicial foi pensada com 5 (cinco) Institutos e o Ciclo Básico em Estudos Amazônicos, conforme a mandala ilustrada no organograma 1, a seguir.

**Organograma 1** – Institutos, Programas e Cursos oferecidos inicialmente para UFOPA



**Fonte:** Universidade Federal do Oeste do Pará (2009, p. 39).

Para a população local foi uma grande novidade, algo muito diferente tanto dos cursos anteriormente existentes quanto dos cursos de outras instituições da região. A proposta de entrar em uma Universidade sem ter já um curso definido foi algo não muito bem visto inicialmente. Muitos(as) candidatos(as), que tinham como meta um curso específico, preferiram ir para outras instituições (usando a nota do ENEM ou por processos seletivos específicos).

Segundo os documentos oficiais, a proposta institucional teve como base “à pluralidade dos saberes, à prática interdisciplinar, objetivando a formação profissional contínua e competente e a formação cidadã dos seus

alunos” (UFOPA, 2013b, p. 6). Desta monta, promovia o ensino, a pesquisa e a extensão especialmente por meio: a) dos projetos pedagógicos interdisciplinares e de formação continuada; b) de programas de apoio institucional de parceria com agentes nacionais e internacionais, tendo em vista o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica e seus efeitos educativos; c) da cooperação em projetos em parceria com outras instituições; d) da ampla divulgação de resultados dos programas desenvolvidos em suas unidades; e e) da realização de congressos, simpósios, fóruns, seminários e jornadas, entre outros, para estudos e debates de temas culturais, científicos e tecnológicos (UFOPA, 2013b).

O que podemos ver é que em parte a UFOPA seguiu as recomendações do REUNI ao pugnar pela inovação, flexibilidade curricular, interdisciplinaridade e formação em ciclos, como ilustrado no organograma 1. A justificativa era refletir “[...] a adoção de um projeto acadêmico em consonância com a inovação, a racionalidade e flexibilidade, apontadas pelas tendências universitárias do mundo contemporâneo” (UFOPA, 2013b, p. 6).

Conforme podemos imaginar, as propostas gerais de implantação da nova universidade se depararam com as propostas locais dos profissionais que estavam na linha de frente, até por conta da autonomia universitária. Também houve resistência da população local, que já sonhava e mantinha lutas anteriores com expectativa de criação de uma instituição pública com sede na região. O que acabou por gerar disputas e contradições, mas também o que impediu a transformação da nova Universidade em uma instituição simplesmente submetida aos desígnios do Capitalismo Financeiro Liberal.

### **3. EDUCAÇÃO JURÍDICA NA UFOPA: UM OLHAR SOBRE O PPC**

Se adicionarmos ao Bacharelado em Ciências Jurídicas da UFOPA os anos de atividade do antigo curso de Direito da UFPA campus Santarém, do qual teve origem, em 2021 chega-se ao seu 27º aniversário. Haja vista que aquele foi criado em 1994 por meio da Resolução 2.129/93, tendo a primeira turma iniciado em agosto de 1994 e se formado em maio de 2000 (UFOPA, 2013b).

Segundo o PPC, o Bacharelado em Direito da UFOPA é um Programa de Graduação<sup>11</sup> (vinculado ao Instituto de Ciências da Sociedade - ICS), que, embasado nas diretrizes nacionais, tem como compromisso institucional:

[...] desenvolver o conhecimento jurídico, a partir de uma sólida formação humanística, postura ética e crítica, buscando, com suporte na interdisciplinaridade, o domínio da gênese e dos fundamentos do conteúdo do ordenamento jurídico vigente, que possibilitem uma ação ativa frente à heterogeneidade das demandas sociais, e, especialmente, as questões sócio-ambientais recorrentes na região amazônica (UFOPA, 2013b, p. 12).

A missão do Bacharelado em Direito da UFOPA, segundo o Projeto Pedagógico do Programa de Ciências Jurídicas, é gerar, ampliar e difundir o conhecimento jurídico de forma interdisciplinar por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão que objetivam equacionar problemas e buscar soluções demandadas pelas sociedades, especialmente a contextualizada no cenário amazônico, bem como promover a justiça social e a democratização da vida coletiva (UFOPA, 2013b).

Ainda conforme o PPC (2013b), o perfil do egresso segue o que determina o art. 3º da Resolução CNE/CES n. 9/2004:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

---

<sup>11</sup> Conforme Estatuto da UFOPA (2013a), os Programas de Graduação e de Pós-Graduação constituem as Subunidades Acadêmicas, estas que são órgãos da Unidade Acadêmica dedicadas ao ensino, pesquisa e extensão. Sendo que os Programas de Graduação são integrados por cursos de Graduação e por atividades de pesquisa e extensão.

Além do mais, o egresso deve ser capaz de contribuir para a efetivação dos direitos fundamentais da pessoa humana, especialmente do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e ter competências além da exclusivamente científica, com interesse especial pelos aspectos sociais, culturais, políticos, ambientais e econômicos em geral e, em especial, da Região Amazônica (UFOPA, 2013b).

Impende destacar que em 2010, com o Edital nº 8 (de 23 de agosto de 2010), a Reitoria criou, sem a devida discussão e colaboração do Programa de Ciências Jurídicas (PCJ) ou ainda do Instituto de Ciências da Sociedade (ICS), o Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Ciências Jurídicas. Este faria parte do 1º Ciclo da Formação Graduada Geral, pelo edital da Reitoria do Processo Seletivo para ingressantes em 2011 do Campus de Santarém. Mas este BI não prevaleceu como alternativa viável já que nem o Programa, nem o Instituto foram sequer consultados antes do lançamento do edital.

Já havia discussões frutíferas e mesmo anteriores a criação da UFOPA sobre os rumos do Curso de Direito, mas as características introduzidas pela nova universidade fizeram com que essas discussões não se enquadrassem na nova modelagem. De tal modo que se decidiu em um primeiro momento que o curso de Direito não entraria na arquitetura acadêmica dos bacharelados interdisciplinares.<sup>12</sup>

O número de vagas anuais ofertadas foi o de 50 (cinquenta) e o tempo de integralização e turno do curso foram de 10 (dez) semestres para os(as) alunos(as) matriculados(as) no turno diurno e 12 (doze) semestres para aqueles(as) matriculados(as) no turno noturno.

---

<sup>12</sup> Essa decisão do Programa de Ciências Jurídicas foi seguida por outros programas do ICS, ou seja, decidiram pela construção de um percurso autônomo após o 2º semestre. Importante destacar que o Programa herdou 4 (quatro) turmas da UFPA e que estas continuaram reguladas pela Grade Curricular e pelo PPC antigos, conforme dito alhures em referência a todas as turmas anteriores herdadas das IFES UFPA e UFRA pela UFOPA.

De outro ponto, a formação foi pautada por eixos independentes e interdisciplinares, com a transversalidade da temática dos Direitos Humanos e do Meio Ambiente (UFOPA, 2013b). Sendo as disciplinas agrupadas em 4 (quatro) blocos: a) formação fundamental; b) formação profissional; c) formação prática; e d) formação específica.

#### **4. EDUCAÇÃO JURÍDICA NA UFOPA: O QUE DIZEM OS DISCENTES, DOCENTES E COORDENAÇÃO?**

A partir da pesquisa empírica, por meio dos instrumentos de pesquisa de tipo questionário e entrevista, buscou-se os dados dos discentes (das turmas de Direito 2012, 2013, 2014 e 2015), docentes e coordenação do curso. A seguir foi feito o levantamento de algumas questões relevantes para termos uma visão dos avanços e desafios da educação jurídica da UFOPA. Como os dados constituem uma parte extensa da dissertação e devido ao limite do presente trabalho, foi feita apenas uma análise resumida de algumas das constatações do trabalho original.<sup>13</sup>

Um importante dado se refere a formação do ensino médio, a maioria dos(as) acadêmicos(as) participantes da pesquisa concluiu o ensino médio em rede pública. Além do mais, a maioria dos(as) acadêmicos(as) concluiu o ensino médio no estado do Pará (92%), assim como são oriundos de Santarém (72%) ou cidades vizinhas, atestando a importância da UFOPA enquanto instituição no interior da Amazônia, responsável pela formação da população desta área geográfica.

Seguindo os dados nacionais (INEP, 2016), na amostra do Bacharelado em Direito da UFOPA a prevalência é de estudantes do sexo

---

<sup>13</sup> Para melhor aprofundamento consultar o original: SILVA, João Ricardo. **SAI O CONSUMIDOR, ENTRA O CIDADÃO: Educação Como Práticas da Liberdade no Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará.** 2017. 226 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, 2017.

feminino (57%). A idade foi de maioria jovens, encontramos uma média de 25 anos, a mediana de 21 anos, a idade mínima de 18 anos e a máxima de 49 anos, o desvio padrão foi de 7,42.<sup>14</sup> A maioria dos(as) respondentes é solteiro(a) (77%) e sem filhos(as) (78%).

Relevantes também às respostas a pergunta “Quais foram suas necessidades ou motivações iniciais ao escolher o Curso de Bacharelado em Direito?”, constante do questionário. Da análise constatamos que grande parte dos(as) acadêmicos(as) acabaram por escolher o curso devido a entenderem que este os(as) possibilitariam ter ascensão profissional e pessoal, oportunidades, reconhecimento, estabilidade, etc. Relacionando o curso de Direito a um certo *status* e mobilidade social. Também houve respostas em sentido que compreendemos como emancipatório, pois muitos(as) responderam que entraram para o Curso de Direito por engajamento pessoal ou para obtenção de conhecimentos.

Sobre as dificuldades para realização do curso constatamos que 88% dos(as) respondentes afirmam ter algum tipo de dificuldade. Sendo que grande parte atribui a problemas relacionados aos(às) docentes como baixa assiduidade, falta de didática, má formação, etc, como causa das principais dificuldades enfrentadas por eles(elas) na graduação. As falhas institucionais também são bastante citadas, principalmente referentes ao modelo acadêmico, infraestrutura, falta de livros na biblioteca, etc. Nos aspectos pessoais o trabalho e a família assumem destaque também, sendo que os(as) acadêmicos(as) pouco atribuem a si mesmos(as) as dificuldades na formação (falta de conhecimentos básicos, dificuldade em acompanhar a dinâmica do ensino superior, etc).

Também é enriquecedor a opinião dos(as) docentes que elencaram entre as dificuldades enfrentadas: ausência de livros na biblioteca, ausência de incentivo ao aprimoramento docente, ausência de diálogo entre o corpo docente, ausência de palestras com temas atuais.

---

<sup>14</sup> Estes dados podem ser relacionados aos números nacionais, segundo o INEP (2016) a maioria das matrículas no ensino superior para o ano de 2015 estavam na faixa etária de 25 a 29 anos.



Já sobre a “Experiência dos(as) acadêmicos(as) em relação ao Ciclo de Formação Interdisciplinar (CFI)”, a resposta da maioria dos(as) pesquisados(as), com 49%, foi a de que tiveram uma experiência boa com relação a este ciclo. Os(As) docentes da nossa amostra disseram que o CFI precisa de mais apoio e mais tempo para: a) atingir seus objetivos; e b) serem melhores compreendidos os seus resultados. O(A) coordenador(a) entrevistado(a) acredita que o CFI é positivo enquanto etapa de formação, porque dialoga com disciplinas críticas que são fundamentais para a realização emancipatória do Direito, apesar de destacar que a proposta para o PCJ é “enxugar” a grade curricular.

Acerca da aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais ao Curso de Direito, pode-se perceber quais são as habilidades e competências que estão tendo muito ou pouco desenvolvimento na visão dos(as) acadêmicos(as) pesquisados(as). Sendo que 47% e 44% das respostas disseram que se desenvolvem muito a “Correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito” e a “Pesquisa e utilização da legislação, jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito”, respectivamente. Podemos conferir que a maior parte das respostas atesta por pouco desenvolvimento principalmente de “Domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito” (71%), “Julgamento e tomada de decisões” (69%) e “Utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica” (66%).

Conforme a análise mais apurada do conjunto dos dados dos questionários aplicados na pesquisa de campo, os resultados têm a ver com a visão dos(as) acadêmicos(as) sobre a relação teoria e prática presente no curso estudado. Porquanto, só ao final do curso é que há mais possibilidade de atuação prática. Em contraposição, a maior parte do curso é composta por aulas expositivas e teóricas. Outro fator é o relacionado à insatisfação com o corpo docente, já que 40% consideram a qualidade dos(as) professores(as) “Má” (25%) ou “Muito Má” (15%). Resta destacar que a maioria (60%) considera “Boa” (58%) ou “Muito Boa” (2%) a qualidade do corpo docente do curso.

Alguns indicativos desse problema estão nas respostas a outras questões do instrumento de pesquisa, a exemplo da questão “Como a UFOPA pode desenvolver uma educação jurídica de qualidade?”. De modo que pudemos extrair das falas dos(as) acadêmicos(as) que estes(as) acreditam que alguns(mas) professores(as) precisam melhorar a metodologia de ensino e aprendizagem, precisam se qualificar melhor, ter mais assiduidade, se interessar mais pelos problemas acadêmicos em contraposição as suas carreiras como advogados(as), buscar doutrinas atualizadas, ir além do método expositivo nas aulas, etc. Essas questões são confirmadas pelos(as) próprios(as) docentes da nossa amostra, que dizem que nem sempre todos(as) os(as) docentes estão comprometidos com os objetivos do curso.

Cabe destacar que muitos(as) professores(as) do Bacharelado em Direito, na data da pesquisa, ainda eram remanescentes do quadro da antiga instituição tutora e alguns(mas) acabavam por adotar a docência como um segundo trabalho que complementa sua renda, ou seja, eram profissionais liberais que também atuavam na docência. Tal fato está relacionado ao comprometimento dos(as) professores(as) com a docência e com os objetivos do curso. Conforme os dados levantados junto à Secretaria do PCJ, em 2016 havia no Bacharelado em Direito da UFOPA o número total de 21 professores(as), dos(as) quais 5 (cinco) estavam afastados(as) para doutorado, 1 (um/a) estava de licença médica e 1 (um/a) está afastado(a) para concorrer a cargo político. Desse total (21), apenas 5 (cinco) possuíam doutorado, 14 possuíam mestrado e 2 (dois/duas) possuíam especialização.

No que se refere ao REUNI, política pública principal por trás da criação da UFOPA, a maioria dos(as) acadêmicos(as) disse desconheçê-lo, demonstrando que os(as) acadêmicos(as), pesquisados(as) davam pouca importância ao contexto de criação da universidade e também tinham poucos conhecimentos sobre as políticas públicas governamentais de criação e expansão do ensino superior no país.

Já ao que se refere aos(às) docentes, um(a) respondeu não conhecer detalhes profundos sobre o programa, não podendo opinar. Outro(a) respondeu que o Reuni é de grande importância por possibilitar a ocupação das vagas ociosas, reestruturação curricular e articulação da graduação com a pós-graduação. A coordenação atual do curso destacou os pontos positivo e negativos do programa, já que se a expansão foi positiva por um lado, por criar novas universidades e vagas, mas por outro veio acompanhada de certa precarização.

Acerca do que consideram como práticas emancipatórias, os(as) discentes indicaram que são as que demandam autonomia, criticidade, debates sobre direitos e deveres, estimulam a participação e o diálogo, assim como a construção de saberes e o compromisso com a ação. Tudo isso em prol da coletividade e do bem comum. Contudo, há discentes que entenderam que as práticas emancipatórias são aquelas que estão fora das disciplinas jurídicas, ou seja, que não têm importância para o(a) estudante do Direito e que não devem ocorrer no Bacharelado em Direito da UFOPA. Um(a) dos(as) respondentes afirmou que não concorda com o desenvolvimento de práticas emancipatórias no Bacharelado em Direito da UFOPA e outro(a) disse que não faz diferença porque o que interessa é ter um diploma e ganhar dinheiro.

No geral, os dados dos(as) acadêmicos(as) indicaram que o ensino na UFOPA ainda era muito tradicional e que havia algumas práticas desenvolvidas com caráter emancipatório, porém, não eram acessadas por parte dos(as) acadêmicos(as). Os(as) docentes, da nossa amostra, se dividiram, um(a) acha que sim e outro(a) acha que em parte, para o desenvolvimento de práticas emancipatórias no Direito. Já a atual coordenação acreditava que não se desenvolvia tal tipo de educação no curso naquela altura.

Ademais, os(as) informantes discentes disseram que eram necessários mais áreas de pesquisa, professores(as) empenhados(as), mais participação discente, aulas mais críticas e criativas, atividades que fomentem a pesquisa e extensão, a humanização do Direito, o desenvolvimento de práticas jurídicas

e não apenas judiciais, integração entre universidade e sociedade, assim como discussões político-ideológicas aprofundadas.

No geral pudemos perceber que havia uma certa insatisfação com a infraestrutura da universidade, com a falta de professores(as), falta de integração entre teoria e prática durante a maioria do curso, falta de qualificação docente<sup>15</sup>, entre outros.

De outra parte restou explícito que boa parte dos(as) acadêmicos(as) estava cursando o Bacharelado em Direito por entender que com o ensino superior jurídico poderiam ter uma melhora de vida substancial e reconhecimento social. Além do mais, o modelo acadêmico da instituição obteve grande destaque pois foi bastante citado entre os problemas enfrentados pelos(as) discentes.

## **5. SABER LOCAL EMANCIPATÓRIO: UTOPIA DE UMA UNIVERSIDADE POPULAR NO INTERIOR DA AMAZÔNIA**

Diante dos dados da pesquisa, buscou-se entender quais os avanços que já estavam sendo produzidos dentro do Programa de Ciências Jurídicas da UFOPA no sentido de uma educação jurídica crítica e emancipatória. A partir da pesquisa bibliográfica, documental e da pesquisa empírica foram identificadas quatro práticas emancipatórias principais: Grupo de Pesquisa JusCosmopolita; Programa de Extensão Patrimônio Cultural na Amazônia (PEPCA); Clínica de Justiça Restaurativa da UFOPA; e Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Cabano (NAJUP Cabano).

O Grupo de Pesquisa JusCosmopolita desenvolvia pesquisa e extensão no âmbito dos Direitos Humanos e Direito Internacional (Direito Internacional dos Direitos Humanos; Direito Penal Internacional; Direito Internacional Humanitário; Direito Internacional dos Refugiados; e Direito Internacional do Meio Ambiente). Boa parte das pesquisas e estudos era voltada para o

---

<sup>15</sup> Que tem a ver com falta de oportunidades e incentivo à qualificação docente.

acompanhamento das atividades dos Tribunais Internacionais relacionadas com casos de violações aos Direitos Humanos que tramitam ou tramitaram nos sistemas internacionais de proteção aos Direitos Humanos. Este grupo tinha como ênfase a advocacia internacional simulada, com participação em importantes competições, a exemplo da simulação de uma audiência do Tribunal Penal Internacional (TPI): a International Criminal Court (ICC) Moot Court Competition em 2015.

Outra prática emancipatória identificada no estudo foi o Programa de Extensão Patrimônio Cultural na Amazônia (PEPCA). Surgido em 2010 da iniciativa de professores(as) da Antropologia e do Direito que, em conjunto, procuravam difundir dentro da universidade e também na sociedade santarena alguns dos principais mecanismos de proteção e valorização do patrimônio cultural.

A ênfase desse projeto consistia no Direito cultural dos povos e grupos locais e a proposta tinha como viés a aposta na conexão entre patrimonialização e gestão de direitos culturais coletivos. Faces ou dimensões inseparáveis de um mesmo processo de salvaguarda de patrimônios culturais, ou seja, salvaguarda dos direitos culturais de grupos e povos na defesa de bens e práticas que têm, para estes, alto valor de referência ao passado, ao cotidiano, à memória e à identidade comum.

O PEPCA desenvolvia importantes ações destinadas: à realização de inventários e registros de bens culturais imateriais; à preservação de acervos museológicos e documentais; à produção de cartografias sociais de grupos tradicionais; à valorização de memórias de grupos locais; à prestação de assessoria jurídica a grupos locais em defesa de seu patrimônio cultural e seus direitos coletivos; e à difusão científica e cultural dos conhecimentos acumulados pelo PEPCA e produzidos por grupos locais.

A terceira prática identificada foi a Clínica de Justiça Restaurativa da UFOPA, que recebeu este nome em 2015, sendo anteriormente denominada Núcleo de Mediação de Conflitos e Construção da Paz da UFOPA. Tinha

estreita relação e parceria com a Vara da Infância e da Juventude do Tribunal de Justiça do Estado do Pará, comarca de Santarém. Sendo que este projeto também mantinha parcerias com outras instituições públicas, contando até 2016 com as seguintes parcerias: 5ª Unidade Regional de Educação, órgão setorial da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará (SEDUC), as unidades regionais da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA), o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), o Programa “O Ministério Público e a Comunidade” e a Promotoria da Infância e Juventude de Santarém do Ministério Público do Estado do Pará (SILVA NETO; MEDEIROS, 2016).

Deste modo, a clínica fomentava, a partir de uma perspectiva respeitosa, democrática e afetuosa e com base no princípio da não violência, a construção e institucionalização de práticas judiciais e extrajudiciais de tratamento alternativo de conflitos. Tendo como objetivos o respeito e a efetivação dos Direitos Humanos, a restauração de pessoas e relações, bem como a construção de paz (SILVA NETO, 2015).

Em nosso questionário perguntamos aos(as) discentes se tinham conhecimento acerca de Mediação de Conflitos e Justiça Restaurativa. Tendo a maioria dos(as) respondentes (63%) afirmado que já ouviram falar sobre o tema. O que demonstra uma boa inserção da Clínica de Justiça Restaurativa da UFOPA no meio acadêmico. Por outro lado, 77% dos(as) respondentes indicaram que nunca ouviram falar sobre as Clínicas Jurídicas. O que acreditamos estar ligado ao fato de o modelo de Clínicas Jurídicas até então ser recente na UFOPA, havendo pouco tempo de sua implantação e falta de difusão mais ampla de suas práticas.

A quarta experiência emancipatória identificada trata-se da Assessoria Jurídica Popular (AJP). O Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Cabano (NAJUP Cabano) era fomentador de uma perspectiva de direito insurgente<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Por direitos insurgentes entende-se aqueles que partem da ideia de repensar criticamente o(s) Direito(s), com a intenção de desmistificar os pressupostos do pensamento jurídico clássico e fundamentar uma(s) alternativa(s) que esteja(m) conectada(s) à(s) luta(s) por uma sociedade mais justa e plural. Os direitos insurgentes e as práticas jurídicas insurgentes têm a ver com a luta empreendida pelas classes populares e que algumas vezes podem até se chocar com a lei.

denominada de “Direito Achado na Beira do Rio”. Foi com o evento denominado “Festival de Direitos” que nasceu a proposta dos Direitos Achados na Beira do Rio.<sup>17</sup>

Em 2010, sob organização do NAJUP Cabano e já dentro da recém criada UFOPA, o Festival de Direitos trouxe o tema “Por um Direito Achado na Beira do Rio” e, com exceção do ano de 2011, com o tema “Direito, Poder e Opressão nos (Des)caminhos da Amazônia”, todos os outros anos trouxeram o subtema “por um direito achado na beira do rio”.<sup>18</sup>

A proposta dos “Direitos Achados na Beira do Rio” trazia a ideia de uma educação transformadora, no mesmo sentido pensando por Paulo Freire (2005), ao dizer que uma educação libertadora, problematizadora, não pode ser a de depositar, narrar ou transferir “conhecimentos” e valores aos educandos passivos, mas um ato de construção de conhecimentos em reciprocidade.

Assim, acreditamos que todas as práticas descritas nessa subseção e encontradas pela pesquisa anunciavam horizontes emancipatórios e profícuos para as lutas por uma melhor formação jurídica e uma melhor sociedade.<sup>19</sup>

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das práticas encontradas pudemos concluir que a UFOPA desenvolve parcialmente uma educação emancipatória. Estando essas práticas,

---

<sup>17</sup> O evento teve início em 2008, com coordenação do Professor Doutor Luiz Otávio Pereira e participação ativa de estudantes de Direito do campus de Santarém (PA) da então UFPA. O primeiro Festival de Direitos ocorreu em novembro daquele ano e teve como tema “A transversalidade dos Direitos e a insurgência de novos Direitos no século XXI”. O segundo Festival, em 2009, trouxe o tema “Outros Direitos são possíveis? Resistências, Aporias e Paradoxos Políticos”, sendo o último coordenado pelo Professor Dr. Luiz Otávio Pereira.

<sup>18</sup> Quais sejam: “Sujeitos Coletivos de Direito e os Limites da Democracia: por um Direito Achado na Beira do rio” (2012), “Por que estudar Direito hoje? Por um Direito achado na Beira do Rio” (2013), “O Direito entre Terras, Águas e Grandes Projetos na Amazônia: Por um Direito Achado na Beira do Rio” (2014), “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres: Por um Direito Achado na Beira do Rio” (2015) e “Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento: Por um Direito Achado na Beira do Rio” (2016).

<sup>19</sup> De outro modo, fica o alerta para que não interpretemos pelo exaurimento, pela dissertação, da descoberta ou descrição de todas as práticas existentes na UFOPA. Haja vista que podem haver mais projetos, programas, grupos ou docentes que constroem propostas críticas e que não foram identificados por nós no decorrer da investigação. A ideia não é excluir ou invisibilizar outras práticas, mas dar visibilidade ao que foi encontrado.

no contexto do Bacharelado em Ciências Jurídicas, mais relacionadas a projetos de pesquisa e de extensão. O ensino superior jurídico não é trabalhado como meio para criação de elites, pois busca formar cidadãos e cidadãs comprometidos(as) com a sociedade. Inclusive com a preocupação de produzir novos conhecimentos, promover acesso à justiça e fazer a defesas dos povos e comunidades tradicionais.

Ademais, se por um lado a maior parte das reclamações dos(as) acadêmicos(as) estava relacionada ao corpo docente e a infraestrutura, por outro, os(as) docentes argumentavam que havia uma baixa preocupação da Universidade com a formação destes(as) profissionais, faltando um programa de qualificação para docência universitária. Como não havia um programa de formação e atualização eficaz dos(as) docentes para as demandas do curso, estes(as) continuavam a reproduzir a formação dogmática e tecnicista que receberam na graduação. Apesar das críticas, pelo levantamento feito pela pesquisa pudemos perceber que a época cinco docentes estavam afastados(as) para o doutorado.

No referente a infraestrutura e livros, as queixas se enquadravam na crítica feita ao REUNI, pois este trouxe uma expansão precarizada, com a ótica de redução de gastos pelo Estado. Compreendemos que esta seja uma das principais consequências negativas da criação da nova universidade por este programa governamental. Haja vista que os recursos investidos e a forma de implantação não foram capazes de suprir as necessidades e demandas por formação superior na região.

De outro ponto, o CFI, muito criticado no início pela comunidade acadêmica, teve boa avaliação na opinião dos(as) acadêmicos(as) pesquisados(as). Assim como a coordenação do curso atestou a importância do mesmo. Este Centro é uma possibilidade positiva para pensar uma formação mais crítica e emancipatória, além de poder contribuir para a superação do modelo disciplinar que ainda perdura nas universidades brasileiras, uma vez que em sua estrutura curricular são propostos módulos e não disciplinas.<sup>20</sup>

<sup>20</sup> O CFI já conta inclusive com um Programa de pós-graduação *stricto sensu* em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, recomendado na área interdisciplinar da CAPES desde 2016.



O que se viu pelos dados é que mesmo com problemas iniciais a UFOPA foi se fortalecendo e se consolidado na região, na atualidade já podemos constatar a abertura de novos cursos e a expansão da pós-graduação na instituição. Mesmo que a nova universidade tenha sido pensada nos moldes das propostas do neoliberalismo aos países periféricos ou semiperiféricos, a partir das discussões e da autonomia da instituição ela foi capaz de construir, ao longo do seu percurso, um resultado diferente do que o REUNI parecia oferecer.

Muitos desafios ainda perduram, até mesmo porque no governo atual as instituições de ensino superior têm sofrido vários ataques e cortes de orçamento, mas a sensação é de que a UFOPA tem avançado e demonstra potencial crítico para a construção de uma educação emancipatória. Os projetos e as iniciativas docentes que vão sendo gestados e construídos dentro da instituição apontam para o valor positivo do ensino, da pesquisa e da extensão dentro de uma instituição pública.

## REFERÊNCIAS

ALVES NETO, F. R. **Diretrizes curriculares nacionais e o currículo do curso de direito da UFAC**: compreensão da experiência vivenciada por docentes e discentes. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 11 nov. 2016.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: **Revista Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999. Disponível em < <http://boletimef.org/biblioteca/185/Leher-Artigo>>.

\_\_\_\_. **Educação no Governo Lula da Silva**: reformas sem projeto. 2005. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/34/r34a06.pdf>>. Acesso em: 18 de ago. 2016.

LIMA, Katia Regina Rodrigues; PRADO, Francisca Hayanne Saboia; NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de. Estado, Políticas Públicas, contrarreforma e acesso à Educação Superior no governo Lula da Silva. In: **V Jornada Internacional de Políticas Públicas: “Estado, Desenvolvimento e Crise do Capital”**. São Luís/Maranhão, 2011.

MARTONI, Valéria Bonadia Marucchi. Expansão para quem?: uma análise dos objetivos do Reuni e das diretrizes para a educação do banco Mundial. In: **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**. v. 2, n. 2, ISSN: 2447-4851, p. 211-234, dez. 2015.

SILVA NETO, Nirson Medeiros da. **Círculos de paz**: instituindo justiça restaurativa e pacificando conflitos em Santarém, Pará, Brasil. Programa de extensão universitária apresentado à Universidade Federal do Oeste de Pará (UFOPA) e ao Ministério da Educação, Edital PROEXT. 2015. Disponível em: < <http://acessoainformacao.ufopa.edu.br/acoes-e-programas/arquivos/programa-de-extensao-circulos-de-paz>> . Acesso em: 12 dez. 2016.

SILVA NETO, Nirson Medeiros da; MEDEIROS, Josineide Gadelha Pamplona. Instituindo práticas restaurativas na Justiça Juvenil e no atendimento socioeducativo do oeste do Pará: a experiência da Clínica de Justiça Restaurativa da Amazônia. In: SILVA NETO, Nirson Medeiros da ... [et al.] (org.). **Educação clínica em direitos humanos**: experiências da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos. Rio de Janeiro: Lume Juris, 2016.

TREVIZAN, Edevania. **Implementação do REUNI na UTFPR e as particularidades do campus de Medianeira**. Dissertação (Mestrado - Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

UFOPA. **Projeto de Implantação. Universidade Federal do Oeste do Pará**, Santarém: 2009. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/arquivo/reitoria/projeto-ufopa-uniam-2009/view>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Acadêmico de Institucionalização do Centro de Formação Interdisciplinar**. Universidade Federal do Oeste do Pará, 2012.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Universidade Federal do Oeste do Pará UFOPA**. 2013a. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/institucional/consun-1/estatuto>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Direito**. Universidade Federal do Oeste do Pará. 2013b. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/arquivo/proen-cursos-portarias-ppcs/direito-ppc>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**



### **TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO**

Professora titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), lotada no Instituto de Ciências da Educação (ICED). Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (IP/USP), com estágio junto a Cátedra Vigostky da Universidade de Havana/Cuba (2009). Doutorado em Educação pela Universidad Rovira i Virgili, Espanha (URV-ES, 2002), título revalidado pela FE/USP. Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano

(UGF/RJ, 1992). Mestrado em Tecnologias Educacionais (URV-ES, 2001). Especialista em Medicina Desportiva e Biociências do Esporte (UFJF, 1980), em Didática do Ensino Superior (UGF, 1985) e em Administração dos Serviços de Saúde (UNAERP/SP, 1994). Licenciada em Educação Física, Recreação e Jogos (UFJF, 1978), Psicóloga (UNIR, 1997) e Pedagoga (FIAR, 2004). Docente do quadro permanente do Doutorado Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND) e do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), além do Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA) - Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), assumindo a Coordenação do Polo Santarém/UFOPA (2020-2021). Atuou Coordenadora do PPGE da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) (2009-2011), do PPGE UFOPA (2013-2015) e da Licenciatura em Informática Educacional (LIE) (gestão 2019-2021) da UFOPA. É membro pesquisadora da REDE INTER-REGIONAL N-NECO SOBREDOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - RIDES e assumiu sua presidência durante a gestão 2012-2015. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa PRAXIS UFOPA/CNPq. Possui experiências como docente e gestora desde a educação infantil até a educação superior (graduação e pós-graduação stricto sensu), com orientações concluídas de IC, TCC, especialização, mestrado e doutorado, além de supervisora de pós-doutorados. Pesquisa e publica em áreas diversas, com ênfase em Educação e Psicologia, destaque para as temáticas: Educação Superior, Política e Gestão Educacional, Formação de Professores, Tecnologias Educacionais, Currículo e Educação para a Sustentabilidade, além de estudiosa do pensamento de Paulo Freire. E-mail: [brasileirotania@gmail.com](mailto:brasileirotania@gmail.com). CV: <http://lattes.cnpq.br/7125374751055075>.



### **ROSANGELA DE FÁTIMA CAVALCANTE FRANÇA**

Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia Especialização em Psicologia Pedagógica pelo Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais (ISOP/FGV-RJ). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. É Professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Educação. Tem Experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, Fundamentos e Prática da Educação Infantil, Alfabetização, Ciências Naturais, Educação de Jovens e Adultos, Didática e Prática de Ensino para a Educação Básica, Educação Integral e Formação de Professores. É líder do grupo de Pesquisa PRAXIS UNIR. E-mail: [rosangela.franca@unir.br](mailto:rosangela.franca@unir.br).

