

Margens

Versão Digital - ISSN:1982-5374

Vol. 12. n. 19

Dez/2018

Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades,
Territórios e Identidades – PPGCITI - Campus Universitário de
Abaetetuba/Baixo Tocantins
Universidade Federal do Pará



Editores

Vivian da Silva Lobato (UFPA)

Livio Sergio Dias Claudino (UFPA)

Margens
Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Território e
Identidades (PPGCITI) do Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo
Tocantins/Universidade Federal do Pará

Revista Margens – Vol. 12. N. 19 – Dez 2018

Emmanuel Zagury Tourinho	<i>Reitor da Universidade Federal do Pará</i>
Ana Aurea Barreto Maia	<i>Coordenadora do Campus de Abaetetuba</i>
Crisolita Gonçalves dos Santos Costa	<i>Coordenador da DPPG</i>
Alexandre Augusto Cals e Souza	<i>Coordenador do PPGCITI</i>
Vivian da Silva Lobato (UFPA)	<i>Editor Chefe</i>
Lívio Sergio Dias Claudino (UFPA)	<i>Editor Chefe</i>

Equipe Editorial	Faculdade
-------------------------	------------------

Benilton Cruz	<i>Faculdade de Ciências da Linguagem</i>
Dedival Brandão da Silva	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Jadson F. Garcia Gonçalves	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Joyce Otânia Seixas Ribeiro	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Vivian da Silva Lobato	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Mara Rita Duarte de Oliveira	<i>Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - ICEN-UNILAB</i>
Suelem Cristina Silva Bezerra	<i>Revisores</i>
Raimundo Hosana Negrão	

Conselho Científico	Área/Instituição
----------------------------	-------------------------

Alex B. Fiúza de Mello	<i>Ciências Sociais/UFPA</i>
Antônio Otaviano V. Junior	<i>História/UFPA</i>
Bruno Pucci	<i>Educação/UNIMEP/Piracicaba</i>
Cristina Donza Cancela	<i>Antropologia/UFPA</i>
Divino J. da Silva	<i>Educação/UNESP/Presidente Prudente</i>
Eduardo Pellejero	<i>Filosofia/UFRN</i>
Eurípedes Funes	<i>História/UFC</i>
Flávio Bezerra Barros	<i>Biologia/UFPA</i>
Germana Maria Araújo Sales	<i>Letras/UFPA</i>
Gilmar P. da Silva	<i>Educação/UFPA</i>
Olgaíses Cabral Maués	<i>Educação/UFPA</i>
Olga Von Simson	<i>Ciências Sociais/ÚNICAMP</i>
Jaime Ginzburg	<i>Letras/USP</i>
Jorge Larrosa	<i>Universidad de Barcelona/Espanha</i>
Josenilda Maria Maués da Silva	<i>Educação/UFPA</i>
Kênia Rios	<i>História/UFC</i>
Ligia T. L. Simonian	<i>Antropologia/NAEA</i>
Mardônio Silva Guedes	<i>História/Arq. Pub. Ceará</i>
Márcio Danelon	<i>Filosofia/PUC/Campinas</i>
Mário José Hennen	<i>Educação/UFPA</i>
Maria dos Remédios de Brito	<i>Educação/UFPA</i>
Nilza Brito Ribeiro	<i>Letras/UNIFESSPA</i>
Pablo Esteban Rodriguez	<i>Universidad de Buenos Aires/Argentina</i>
Raimundo Nonato de O. Falabelo	<i>Educação/UFPA</i>
Rafael Chambonleyron	<i>História/UFPA</i>
Sandra Mara Corazza	<i>Educação/UFRGS</i>
Sinésio F. Bueno	<i>Educação/UNESP/Marília</i>
Sílvio Gallo	<i>Educação/UNESP/Campinas</i>
Tânia Sarmento-Pantoja	<i>Letras/UFPA</i>
Walter Omar Kohan	<i>Educação/UERJ</i>

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UFPA, Abaetetuba, PA

Margens – Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) - Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA – V. 12. N. 19 – Dez/2018 – Abaetetuba /PA: UFPA, 2018.

Semestral

Organizadores: Vivian da Silva Lobato & Livio Sergio Dias Claudino

Publicações em edições temáticas; V. 12. N. 19.

ISSN: 1982-5374

Periódicos brasileiros. I. Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins)

CDD:21 ed. 056.9

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 06

ARTIGOS LIVRES

1) POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Janete Benjamin, Gilmar Pereira da Silva, Ivanilde Apoluceno de Oliveira.....09

2) A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA VISÃO DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA

João Carlos Pereira de Moraes, Paulo Ricardo Brasilio Gozi.....24

3) PANORAMA DOS ESTUDOS SOBRE PRÁTICA DOCENTE: O PROFESSOR COMO SUJEITO DA AÇÃO

Evanildo Moraes Estumano.....37

4) AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SUAS INTERFACES COM O PROGRAMA SABERES DA TERRA NA ESCOLA CORRE-MÃO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI/PA

Paulo Emil Rodrigues Chaves, Lucielma Lobato Silva53

5) UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NA UNIGRAN E PRESENCIAL NA UEG EM CAMPOS BELOS DE GOIAS: A PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS

Maike Soares de Souza.....70

6) ANÁLISE DO CURSO DE ENGENHARIA INDUSTRIAL DA UFPA ABAETETUBA EMPREGANDO O MÉTODO SERVQUAL NA PERCEPÇÃO DISCENTE

Harley dos santos Martins, Beatriz Cardoso Lobato, Ismael Gomes dos Santos, Andreza Negrão Melo, Stefane Dias Rodrigues.....89

ENTREVISTA

7) ENTREVISTA COM GABRIEL GRABOWSKI: DECISÃO DA ELITE BRASILEIRA É ESTANCAR O ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

Cristiano Goldschmidt106

ARTIGOS LIVRES

O presente número da Revista Margens reúne seis artigos e uma entrevista. Apesar de não ter sido o objetivo precípua do referido editorial, as temáticas acabaram girando em torno do tema da Educação, mesmo que indiretamente. Certamente, discutir a Educação é de grande relevância para todos que participam da comunidade científica, educacional e dos sindicatos ligados a este setor, os quais, permanecem em defesa dos direitos e das conquistas sociais pelos quais lutamos durante décadas. Além disso, é necessário reverter os retrocessos em curso provocados pela destruição do Estado Democrático de Direito no país.

No bojo dessas discussões, abrimos o editorial de artigos livres com um trabalho que discute Políticas Públicas de Formação para o trabalho de pessoas com deficiência no Estado do Pará; em seguida é apresentado um artigo que discute a importância da educação física, na concepção de alunos de uma escola pública; o terceiro artigo deste número apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada em artigos sobre a prática pedagógica de professores do ensino fundamental; o quarto artigo apresenta discussões acerca das relações de gênero e suas interfaces com o programa Saberes da terra, fundamentado nos conceitos da educação do campo; seguido de um artigo que versa sobre a formação à distância no curso de Pedagogia; o último artigo apresenta dados de uma pesquisa realizada com alunos do curso de Engenharia Industrial do Campus de Abaetetuba-UFPA, com base nas expectativas dos alunos sobre o curso. Finalizamos este número com uma entrevista do professor e pesquisador Gabriel Grabowski, o qual, fala do sucateamento da educação brasileira, a entrevista realizada por Cristiano Goldschmidt, aconteceu a partir do lançamento do livro *A desconstrução do futuro* (Carta Editora, 2019), assim como nesta entrevista, em seu livro Grabowski propõe uma reflexão sobre o impacto das reformas e a ausência de um projeto de educação no conjunto das políticas públicas para o setor, bem como alerta sobre a falta de perspectivas que essas políticas e programas impõem, de forma irresponsável, aos jovens – desconstruindo o futuro do país.

Nos termos das políticas públicas em curso, setores ligados a direitos como: educação, saúde e segurança, deixam de ser objeto de leis positivas para serem expostos à precarização da responsabilidade individual e/ou do mercado e com isso entregues ao seu destino e responsáveis pelo seu próprio fracasso. Essas constatações apontam o desafio de discutir os processos sociais e humanos nesse cenário. Encerramos com convite à leitura que também é nossa forma de resistência.

Os Editores

Organizadores/as

Vivian da Silva Lobato (UFPA)

Livio Sergio Dias Claudino (UFPA)



ARTIGOS LIVRES

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Janete **BENJAMIN**¹

Universidade do Estado do Pará-UEPA

Gilmar Pereira da **SILVA**²

Universidade Federal do Pará-UFPA

Ivanilde Apoluceno de **OLIVEIRA**³

Universidade do Estado do Pará-UEPA

Resumo: Este artigo trata de uma revisão bibliográfica do tema de pesquisa do doutorado “Políticas Públicas de Formação para o Trabalho de pessoas com deficiência do governo do estado do Pará”. O objetivo é analisar resumos das dissertações e teses do banco de dados da CAPES, voltados à profissionalização das PcD. A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica. Na busca realizada entre o período de 2013 a 2016, com os descritores Trabalho, Educação, Deficiência e Profissionalização, foram identificadas 9.498 dissertações e 3.932 teses. Entretanto, apenas 8 dissertações e 1 tese estavam diretamente relacionadas ao tema. Resultados: das 9 produções analisadas, 3 buscaram pesquisar programas de formação e profissionalização no SENAI e SENAC, 4 nos Institutos Federais e 2 nas Instituições Filantrópicas. Identificamos que apenas 5 produções apresentam estudos direcionados às políticas públicas dos governos federal e estadual.

Palavras-chave: Trabalho e Educação. Deficiência. Revisão Bibliográfica.

Abstract: This article deals with a bibliographical review of the research theme of the doctoral dissertation "Public Policies of Training for the Work of Persons with Disabilities of the Government of the State of Pará". The objective is to analyze abstracts of dissertations and theses of the CAPES database, aimed at the professionalization of PcD. The methodology consists of bibliographic research. In the search carried out over the period from 2013 to 2016, with the descriptors: Work; Education; Deficiency and Professionalism were identified 9,498 dissertations and 3,932 theses, however, only 8 dissertations and 1 thesis were directly related to the topic. Results: of the 9 productions analyzed, 3 sought to research training programs and professionalization in SENAI and SENAC, 4 in the Federal Institutes and 2 in the Philanthropic Institutions. We identified that only 5 productions present studies directed to the public policies of the federal and state governments.

Keywords: Labor and Education. Deficiency. Literature review.

¹ Doutoranda em Educação pela UFPA/PPGED. Mestre em Educação pela UFPA/PPGED. Licenciada em Pedagogia pela UFPA. Professora da UEPA. Técnica em Educação da SEDUC-Pará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação-GEPE: janetebenjamins@yahoo.com.br

² Doutor em Educação pela UFRN. Vice-reitor da UFPA. Professor do PPGED/UFPA. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação-GEPE: gpsilva@ufpa.br

³ Pós-Doutora em Educação pela PUC-Rio. Doutora em Educação pela PUC-SP/UNAM/UAM-México. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. E-mail: nildeapoluceno@hotmail.com

Introdução

A revisão bibliográfica a respeito do programa de formação para o trabalho destinado a Pessoas com Deficiência (PcD), como processo de inclusão no mercado de trabalho, é um tema relevante para o campo da educação especial. Como estão sendo tratadas, pelos estudantes de mestrado e doutorado em educação, as pesquisas relacionadas e direcionadas ao tema Políticas Públicas de Formação para o Trabalho de pessoas com deficiência? Com este estudo é possível identificar a relevância do tema para a pesquisa na área e, sobretudo, para a educação especial no estado do Pará, *locus* de investigação do tema de pesquisa do doutorado.

A revisão bibliográfica apresenta-se como forma de esclarecer as questões teórico-metodológicas pertinentes ao tema, como também faz parte do relatório final da tese em estudo.

O estudo apresenta como objetivo analisar os resumos das dissertações de mestrado e teses de doutorado do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, voltados para a profissionalização das PcD, bem como, contextualizar o problema que nos propomos a investigar, pois, mesmo com as cotas estabelecidas na lei nº 8213/91, as empresas demitem as PcD alegando falta ou nenhuma formação para o trabalho e baixo nível de escolaridade. As questões norteadoras da tese são: quais são os programas de formação para o trabalho destinado às pessoas com deficiência, ofertados pelo governo do estado do Pará e qual a vinculação com as políticas públicas e educacionais do estado?

Para construção da questão problema, buscou-se, a partir de Gamboa (2012), fazer uma análise das necessidades e, através de indagações, buscar respostas não somente no estado de conhecimento, mas em documentos, leis, decretos, resoluções, entrevistas e em teóricos que discutem as categorias trabalho/educação/deficiência.

No que diz respeito ao problema de pesquisa, Alves-Mazzotti (2012, p. 43) afirma que:

[...] A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas.

O que precisa ser esclarecido na pesquisa de tese em estudo é o porquê das transferências de responsabilidade dos governos estaduais ao sistema “S” de formação que não aparecem com clareza nos trabalhos analisados. Outra questão relevante e que precisa ser identificada é a metodologia desenvolvida nos programas de formação e qualificação para o trabalho e por qual motivo os programas trazem como conceito a formação para o trabalho, a qualificação profissional, a profissionalização, a qualificação e colocação profissional, assim como outros conceitos que precisam ser esclarecidos por meio de referenciais teóricos e legais.

Trata-se de um estudo realizado no primeiro semestre de 2018, por meio da utilização de técnicas de revisão bibliográfica (ALVES-MAZZOTTI, 2012).

Assim, diante as lacunas encontradas na revisão bibliográfica sobre o tema de interesse, poderemos aprofundar o tema e analisar melhor os resultados da investigação realizada.

Apresentação e os resultados da revisão bibliográfica

A questão que norteou a revisão bibliográfica foi: quantas dissertações e teses estão tratando das políticas públicas de formação e profissionalização para o trabalho de pessoas com deficiência?

Os descritores utilizados na busca *on line* das dissertações e teses foram: Trabalho; Educação; Deficiência e Profissionalização.

Neste levantamento, no período de 2013 a 2016, foram encontradas um total de 9.498 dissertações e de 3.932 teses, entretanto, somente foram analisadas 8 dissertações e 1 tese, por estarem vinculadas diretamente com o tema. (Ver quadro 1).

Quadro 1 – Dissertações e Teses levantadas por ano

BASE DE DADOS	Catálogo de teses e dissertações/plataforma Sucupira/CAPES
ENDEREÇO	http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses
DESCRITORES	Trabalho-Educação-Deficiência-Profissionalização
Nº DE TESES ANALISADAS	01
Nº DE DISSERTAÇÕES ANALISADAS	08
ANO 2013 TESES	837
ANO 2013 DISSERTAÇÕES	2415

ANO 2014 DISSERTAÇÕES	2335
ANO 2014 TESES	991
ANO 2015 DISSERTAÇÕES	2395
ANO 2015 TESES	1014
ANO 2016 DISSERTAÇÕES	2363
ANO 2016 TESES	1090
Nº DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS	9.498
Nº TESES ENCONTRADAS	3.932

Fonte: elaboração com os dados da pesquisa

Os resumos foram analisados na íntegra e, quanto aos que não demonstraram clareza no que se propunham a fazer, tentamos buscar entendimento no trabalho completo, porém, dos nove resumos analisados, conseguimos baixar apenas 3 (três) trabalhos completos. Pressupomos que os 6 (seis), até a data da busca, não se encontravam disponíveis devido a não autorização dos autores aos programas, para publicação na íntegra, o que dificultou maior entendimento acerca do tema das dissertações e teses em estudo.

Nas análises, levou-se em consideração o ano da publicação, o programa de pós-graduação, nível de produção, o tema, os objetivos, os procedimentos metodológicos, sujeitos, deficiência dos sujeitos/alunos, foco, instrumento de coleta, tipo de análise, resultados e considerações finais.

Das produções analisadas duas são de uma mesma instituição e as demais de universidades diferentes, tendo representações nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul, conforme o quadro 2.

Quadro 2 – Produções analisadas no endereço: sucupira.capes.gov.br

DEFESA	DATA	TEMA	AUTOR	PPGED	PALAVRAS-CHAVE
2016/1	13/06/2016	1-A Inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRN Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente (dissertação)	M ^a Isabel Accorsi	Universidade de Caxias do Sul	Mediação Docente. Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Educação Superior. Vygotsky
2015/1	02/02/2015	2-Deficiência intelectual e trabalho: estudo de caso dos egressos do programa Trampolim desenvolvido	Carmelinda Parizzi	Centro Universitário Moura Lacerda	Trabalho. Deficiência Intelectual. Inclusão.

		pelo SENAC/RP (dissertação)			Qualificação Profissional.
2013/1	07/06/2013	3-Inclusão no trabalho de pessoas com deficiência: Um estudo da APAE de Barcarena-PA (dissertação)	Janete Benjamin	Universidade Federal do Pará	Inclusão. Deficiência. Trabalho
2015/1	30/03/2015	4-Educação de pessoas com deficiência: atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades especiais no IFRN (dissertação)	Gilvana Galeno Soares	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação profissional. Inclusão. Pessoa com deficiência.
2013-1	21/02/2013	5 A Inclusão de Pessoas com Deficiência na Rede Regular de Educação Profissional (dissertação)	Diana Rosa Cavaglieri Liuthevicene Cordeiro	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho(Marília)	Inclusão. Pessoas com deficiência. Educação profissional. Trabalho
2016-1	24/06/2016	6 Inclusão, deficiência e profissionalização: experiências bem sucedidas (dissertação)	Humberto Trigo Milesi	Centro Universitário Moura Lacerda	Inclusão. Deficiência. Profissionalização
2016-2	15/12/2016	7 Educação profissional no Ceará: políticas e práticas dos centros técnicos em cenários de reforma (1990-2010) (tese)	Antonia Solange Pinheiro Xerez	Universidade Nove de Júlio	Política. Reformas. Educação Profissional. Trabalho
2016-2	30/11/2016	8 Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica (dissertação)	M ^a Heloísa de Melo Cardoso	Universidade Federal de Sergipe	Aluno com deficiência. Formação Profissional. Inclusão
2013-1	30/04/2013	9 As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do IFES Vitória: Narrativas dos protagonistas (dissertação)	Joselma de Vasconcelos Mendes	Universidade Federal do Espírito Santo	Educação profissional. Inclusão. Jovens e adultos

Fonte: elaboração com os dados da pesquisa

No quadro 3, verificamos que, das produções analisadas, 3 (três) buscaram pesquisar programas de formação e profissionalização no sistema “S” (SENAI e SENAC), 4 (quatro) nos Institutos Federais e 2 (duas) nas Instituições Filantrópicas (APAE e Helena Antipoff).

Identificamos, também, apenas 5 (cinco) produções com estudos direcionados às políticas públicas dos governos federal e estadual. Com isso, acreditamos que o tema da

pesquisa no doutorado pode ser inédito, devido não identificarmos nenhum estudo de dissertações e teses nos programas de pós-graduação da plataforma Sucupira, voltados para políticas públicas de formação para o trabalho de PcD do governo de estado.

Quadro 3 – Dissertações e teses sobre políticas públicas de formação para o trabalho de pessoas com deficiência

PRODUÇÃO ANALISADA	DIMENSÃO ANALISADA	PROCEDIMENTO DO MÉTODO	CONSIDERAÇÕES FINAIS RESULTADOS
1-A Inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente (dissertação). OBS: Encontrada na íntegra.	O processo de inclusão de um estudante com deficiência intelectual(DI) na educação superior tecnológica do IFRGS, campus de Bento Gonçalves, com o foco na mediação docente.	Pesquisa qualitativa de um estudo de caso, composto por entrevistas semiestruturadas com sete professores e um aluno com DI e análise de documentos. Os dados com os professores foram organizados e divididos em três categorias analíticas: concepção de aprendizagem, ação docente e interação, e os resultados trabalhados na análise dos conteúdos em Bardin.	Os resultados revelaram que algumas mudanças são necessárias na ação pedagógica do professor para que a mediação docente aconteça e que esta pode ser pensada a partir de uma concepção de aprendizagem que compreenda a possibilidade da construção de vias alternativas que possam atender as necessidades do aluno com DI, bem como ação docente planejada que favoreça interações contínuas e edificadoras.
2-Deficiência intelectual e trabalho: estudo de caso dos egressos do programa Trampolim, desenvolvido pelo SENAC/RP (dissertação) OBS: Encontrada na íntegra.	As contribuições do programa educação para o trabalho-Trampolim, relacionadas ao processo de inserção no mercado de trabalho sob a perspectiva de seus egressos, desenvolvido no SENAC/RP.	Pesquisa de abordagem qualitativa de um estudo de caso, realizada com oito jovens com deficiência intelectual-DI e deficiência múltipla-DMU, egressos do programa Trampolim, nos anos de 2011 e 2012, no município de Ribeirão Preto-SP.	Os resultados do estudo mostraram a influência do programa Trampolim na construção da identidade pessoal, profissional e social dos jovens egressos entrevistados, pois, as categorias Trabalho, Emprego, Formação e Pertencimento aos grupos sociais, são universos, considerados legítimos na

			formação de categorias sociais, devido os jovens com deficiência se identificar e serem identificados pela sociedade.
3-Inclusão no trabalho de pessoas com deficiência: um estudo da APAE de Barcarena-PA (dissertação) OBS: Encontrada na íntegra.	Diagnóstico das políticas públicas de formação para inclusão no trabalho das pessoas com deficiência na APAE de Barcarena-PA.	Pesquisa qualitativa de um estudo de caso, numa abordagem teórica do materialismo histórico dialético com oito sujeitos, dentre eles: 2 gestores, 3 professores e 3 alunos. Na coleta, foram utilizados entrevistas, observatório e registros iconográficos. Técnica de análise realizada na análise de conteúdo de Bardin.	Resultados: A instituição em estudo possui três programas de formação profissional mantidos por doações da comunidade, funcionários e empresas, um programa de formação em serviço da empresa ALUBAR. Não foi detectada nenhuma política pública governamental e ações do poder público para os programas de formação em estudo. Os programas atendem, em parte, a necessidade do trabalho formal do município; os programas de formação possibilitam a inclusão social das pessoas com deficiência por meio do trabalho informal e formal. Os programas funcionam com precariedade devido à insuficiência de recursos para sua execução.
4-Educação de pessoas com deficiência: atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades especiais no IFRN. (dissertação)	Avaliação da realidade em que se encontram os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades	Pesquisa qualitativa de caráter exploratória caracterizada pela autora como estudo de campo, realizada com treze sujeitos coordenadores de NAPENEs de diferentes	Os resultados da pesquisa demonstram que a criação do programa TECNEP significou um grande avanço para as políticas de inclusão

	Educacionais Especiais-NAPNE, implantados no IFRN, por meio do programa de educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educacionais especiais (Programa TEC NEP).	campis do IFRN, os dados foram coletados por meio de questionários, análise realizada com base na análise de conteúdo.	no IFRN. Dificuldades encontradas pelos sujeitos da pesquisa foram: falta de estrutura física, de recursos materiais e humanos e de ordem financeira, dentre outros como barreiras à implementação e atuação dos NAPNEs.
5-A Inclusão de Pessoas com Deficiência na Rede Regular de Educação Profissional. (dissertação)	Identificação das matrículas de pessoas com deficiência em escolas regulares de educação profissional e a concretização do processo de formação nessas escolas.	Pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram organizados em categorias temáticas de análise: caracterização de escolas de educação profissional (SENAI-SENAC), matrícula e acesso de pessoas com deficiência, programas de inclusão desenvolvidos pelas redes de educação profissional, práticas de inclusão nas escolas de educação profissional, posicionamento e perspectivas dos participantes sobre a inclusão na educação profissional e inclusão no trabalho. Como instrumento de coleta, foram utilizados formulários, entrevistas e documentos.	Os resultados apontam para um número muito reduzido de pessoas com deficiência, matriculadas nas escolas profissionalizantes estudadas. As práticas desenvolvidas no programa mostram a necessidade de se discutir inclusão de pessoas com deficiência. O acesso, ainda incipiente à educação profissional, se relaciona aos critérios seletivos para matrícula nos cursos.
6-Inclusão, deficiência e profissionalização: experiências bem sucedidas. (dissertação)	Conhecimento da forma como os alunos e egressos com deficiência, oriundos dos programas do SENAC de Ribeirão Preto-SP, percebem a inserção das pessoas com deficiência no	Pesquisa qualitativa, realizada por meio de entrevistas com cinco alunos/sujeitos, dentre eles, 4 com deficiência intelectual e 1 com deficiência física, e 5 representantes de empresas de Ribeirão Preto-SP que participam dos programas de inclusão do SENAC.	Os resultados apontaram que há preocupação, por parte da empresa, em ajustar suas atividades laborais ao ambiente de trabalho e que a qualificação dos participantes foi favorável a sua ambientação, o que indica reais possibilidades de

	ambiente do trabalho.		oportunidades de trabalho. O resultado com os representantes das empresas aponta que o processo de contratação se depara com pouca oferta de pessoas qualificadas. A autora concluiu que os programas de qualificação profissional contribuem de maneira significativa com a inclusão de pessoas com deficiências, quando há parcerias entre empregadores e instituições de ensino e quando há acompanhamento das atividades e análise do desempenho do profissional com deficiência.
7-Educação profissional no Ceará: políticas e práticas dos centros técnicos em cenários de reforma (1990-2010). (tese)	Compreensão do modo como o Instituto Centro de Ensino Tecnológico-CENTEC, gestor e mantenedor dos Centros Vocacionais Técnicos-CVTEC de São Gonçalo do Amarante-Ceará, incorporou os princípios das reformas de educação profissional no Brasil, desde a década de 1990, e como eles repercutem na prática pedagógica dos professores dessa instituição.	Pesquisa documental, em que foi utilizada a legislação em vigor, os planos dos governos das últimas décadas, as mensagens destes governos à Assembleia Legislativa, documentos sobre o projeto PROCEM, plano integrado de educação profissional e tecnológica do estado do Ceará, estatuto, regimento e proposta pedagógica do Instituto CENTEC.	O estudo aponta uma ausência do estado do Ceará na oferta da educação profissional até 1995, quando foi implementada a secretaria de ciência e tecnologia e educação superior-SECITECE. Com a lei federal nº5154/2004, surgiram as unidades dos CVTECs. Em 2008, o governo inaugurou uma rede de expansão dos cursos técnicos de nível médio, na modalidade integrada, vinculada à Secretaria de Educação Básica-SEDUC e começou a reduzir o atendimento pela Secretaria da Ciência, Tecnologia e

			Educação Superior-SECITECE, transferindo algumas unidades para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE.
8 Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica.	Analisa os dispositivos para a inclusão do aluno com deficiência nos cursos de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus Aracajú, no período de 2007 a 2016.	Pesquisa qualitativa com uma estratégia metodológica de um estudo de caso, por meio de observação e da investigação de pessoas. Utilizou-se como instrumento para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com diretor, com coordenadores e pedagogos. A coleta dos alunos com deficiência matriculados e egressos, assim como com os professores, foi feita por meio de um questionário composto por perguntas abertas e fechadas, totalizando 36 sujeitos.	O estudo revelou que a inclusão não se concretiza pelo simples fato de ser assegurado o ingresso desse aluno no sistema educacional, mesmo com as conquistas e o amparo legal, a transformação da escola em um espaço para todos, ainda se constitui um desafio. Bem como o estudo revelou ainda que a garantia da oferta de formação profissional para alunos com deficiência, apesar de se constituir como avanço, não garante condições suficientes para que essas pessoas tenham acesso no mundo do trabalho.
9 As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do IFES-Vitória: Narrativas dos protagonistas (dissertação na íntegra)	Análise do desenvolvimento da inclusão de pessoas com deficiência no curso técnico em segurança do trabalho do IFES-Vitória, na perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo.	Dissertação, pesquisa qualitativa, interpretativa de um estudo de caso com dez sujeitos, dentre eles, deficiente físico, professores do curso, gestores, pedagogo e diretor de ensino. Além da entrevista, foi realizada análise legal e documental. O estudo foi realizado no ano de 2012.	Os resultados do estudo revelaram que os sujeitos se narram ao processo da inclusão vivido na instituição desde o início como processo de conquista e a valorização da experiência vivida.

Fonte: elaboração com os dados da pesquisa

Quanto ao foco do estudo identificado nas produções, está voltado para inclusão de PcD em programas de formação para o trabalho, sendo que sete expõem claramente

os programas, um deles explicita a mediação docente, mas com ênfase no programa de formação, e um expõe o núcleo de apoio às PcD, direcionado aos programas de formação.

Quadro 4 – Foco de estudo

FOCO DE ESTUDO	Nº
Inclusão de alunos com deficiência nos Institutos Federais Tecnológicos	1
Centro de Ensino Tecnológico	1
Inclusão em escolas de educação profissional	1
Mediação docente	1
Alunos deficientes	2
Programa de formação para deficientes	2
Núcleo de apoio às PcD	1

Fonte: elaboração com os dados da pesquisa

Em termos metodológicos, sobre os tipos de pesquisa descritos no quadro 3, observamos que cinco se apresentam como pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, uma pesquisa qualitativa de pesquisa de campo, uma pesquisa qualitativa e duas pesquisas documentais (Ver quadro 5). Quatro identificaram o tipo de análise como Análise do Conteúdo e cinco não apresentaram em seus resumos essa característica.

Quadro 5 – Tipos de Pesquisa

TIPO DE PESQUISA	Nº
Pesquisa qualitativa	1
Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso	5
Pesquisa qualitativa de um estudo de campo	1
Pesquisa documental	2

Fonte: elaboração com os dados da pesquisa

Dentre os instrumentos de coleta utilizados nas produções analisadas, destaca-se a entrevista acrescida da análise documental. Mas foram também utilizados a entrevista, aplicação de questionário, levantamento documental e a observação (Quadro 6).

Quadro 6 – Instrumentos metodológicos

INSTRUMENTO	Nº
Entrevistas	2
Entrevistas + documentos	3
Questionários	1
Documentos, entrevistas, observação registros iconográficos	1
Documentos	1

Questionários, observação e entrevistas	1
---	---

Fonte: elaboração com os dados da pesquisa

Entre os sujeitos, a maioria das pesquisas não informou o tipo de deficiência. Entretanto, foram encontrados sujeitos com Deficiência Intelectual e Deficiências Múltiplas, Deficiência Intelectual, Deficiência Física e Deficiência Intelectual, bem como Deficiência Física (Quadro 7).

Quadro 7 – Sujeitos mencionados nas produções: tipos de deficiência

TIPO DE DEFICIÊNCIA DOS SUJEITOS	Nº
DI	1
DI +DMU	1
DF+DI	1
DF	1
Não informada	5

Fonte: elaboração com os dados da pesquisa

Dentre as categorias de análise presentes na produção, destaca-se que a categoria deficiência apresenta-se de forma explícita em quatro produções, estando presentes três pessoas com deficiência intelectual, duas com deficiência física e uma com deficiências múltiplas, porém, as nove produções analisadas apresentam em seus objetos de estudo apenas a categoria deficiência.

Na análise das 9 produções, constatou-se que há consenso nas seguintes situações:

- 1- Os programas de formação para o trabalho destinado à PcD trazem um grande avanço para as políticas de inclusão social por meio do trabalho formal e informal;
- 2- A falta de estrutura física, de recursos materiais, humanos e financeiro dificulta o melhor andamento do trabalho com os PcD nos programas de formação que dependem dos governos estaduais e federal;
- 3- Algumas mudanças na ação do professor são necessárias para que aconteça o aprendizado significativo dos alunos com deficiência, dentre elas, adequações curriculares nos planejamentos docentes;
- 4- Os programas e as práticas demonstram a importância da discussão sobre inclusão para as PcD em escolas de educação profissional;
- 5- Influência dos programas de formação e qualificação profissional na formação da identidade pessoal, profissional e social das pessoas com deficiência;
- 6- Nos programas com exigência de escolaridade (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), ainda apresentam números reduzidos de PcD em suas matrículas;

- 7- Empresas contratam pessoas com deficiência intelectual pela obrigatoriedade da lei e fiscalização do Ministério do Trabalho e Emprego-MTE, não pela formação;
- 8- Empresas demitem Pessoas com Deficiência Intelectual-DI, alegando falta de escolaridade, qualificação profissional e inadequações arquitetônicas.

Diante a todos os fatos apresentados, os de número 6, 7 e 8, se confirmaram em pesquisa exploratória e de campo, realizada para construção da tese, atribui-se o fato de número 6 ao nível de escolaridade, principalmente do aluno com DI, e a exigência de escolaridade dos programas de qualificação em seus editais. Quanto aos fatos de número 7 e 8, a lei Nº 8213/91, que estabelecem as cotas de inclusão no trabalho, e a Lei nº 10.098/2000, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das PcD ou com mobilidade reduzida, não apresentam exigências de escolaridade para ocupação das cotas nas empresas e dizem que a formação deve se dar em serviço e formação oferecidos pelas mesmas. No que diz respeito às adequações arquitetônicas, a lei 10.098/2000 se estende a órgãos públicos e privados, portanto, as empresas também se enquadram nas normas legais, o que falta é mais fiscalização dos órgãos competentes e exigências para que as empresas cumpram as leis.

Considerações finais

Os resultados mostraram que nos programas de pós-graduação em educação, a temática voltada para profissionalização de PcD ainda é pouca explorada. Contudo, os estudos analisados deixaram claro que o êxito das pessoas com deficiência nos programas de formação para o trabalho e no mercado de trabalho só é possível pela combinação de fatores como professores comprometidos com a causa das PcD, adaptações curriculares coerentes com os conteúdos trabalhados, adaptações do espaço físico da escola e no ambiente de trabalho, utilização de tecnologias adequadas, sensibilização e a conscientização de todos os colegas de classe e, acima de tudo, com políticas públicas coerentes por parte do poder público.

O levantamento bibliográfico realizado nas dissertações e nas teses ligadas diretamente ao tema, nos fez perceber que alguns pontos que podiam ser abordados já estão publicados nas produções analisadas, fazendo com que modificássemos a interpretação dos fatos constatados em *locus*.

Outro fator relevante foi a confirmação de pontos levantados na pesquisa exploratória e na pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas com sujeitos ligados diretamente ao objeto da tese em construção que, em suas falas, confirmam o que

as produções realizadas em outros estados apresentam como problemáticas para a inclusão no trabalho de pessoas com deficiência, tais como, demissão de PcD intelectual com a justificativa de que estes não têm escolaridade e nem qualificação profissional, assim como admissão de deficientes intelectuais por determinação do Ministério Público do Trabalho, por exigência da lei e não por escolaridade.

Essas confirmações nos trouxeram uma forte curiosidade em acrescentar na pesquisa como está sendo concebida a terminalidade específica para deficientes no estado do Pará, pois compreendemos que a categoria de deficiência mais prejudicada com a inclusão tanto escolar quanto no trabalho é a dos deficientes intelectuais.

Referências

ACCORSI, Maria Isabel. **A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves**: Um olhar sobre a mediação docente. Caxias do Sul, Dissertação de mestrado-PPGED Caxias do Sul, 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2012.

BENJAMIN, Janete. **Inclusão no trabalho de pessoas com deficiência**: Um estudo da APAE de Barcarena-PA. Belém-PA, Dissertação de mestrado- PPGED-UFPA, 2013.

BRASIL, **Lei nº 10.098/2000**. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000> Acesso em 05 de agosto de 2018.

CARDOSO, Maria Heloísa de Melo. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica**. São Cristovão-SE, Dissertação de mestrado-NPGED-UFS, 2016.

CORDEIRO, Diana Rosa Cavagliere Liuthevicene. **A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional**. Marília-SP, Dissertação de mestrado-PPGED-UNESP/Marília, 2013.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias-Chapecó: Argos, 2012.

MENDES, Josselma de Vasconcelos. **As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do IFES Vitória**: narrativas dos protagonistas. Espírito Santo, Dissertação de mestrado-PPGED-UFES, 2013.

MILESI, Humberto Trigo. **Inclusão, deficiência e profissionalização**: experiências bem sucedidas. Ribeirão Preto-SP, Dissertação de mestrado-PPGE-Centro Universitário Moura Lacerda, 2016.

PARIZZI, Carmelinda. **Deficiência intelectual e trabalho**: um estudo de caso dos egressos do programa Trampolim desenvolvido pelo SENAC/RP. Ribeirão Preto - Dissertação de mestrado - PPGED - Centro Universitário Moura Lacerda, 2015.

SILVA, Gisene Daura Pereira da. **As meninas de Helena:** deficiência intelectual, inclusão e mercado de trabalho em São Luis. São Luis-MA, Dissertação de mestrado-PPGED-UFMA, 2013.

SOARES, Gilvana Galeno. **Educação profissional de pessoas com deficiência:** atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN. Natal-RN, Dissertação de mestrado-PPGED-UFRN, 2015.

XEREZ, Antonia Solange Pinheiro. **Educação profissional no Ceará:** políticas e práticas dos centros técnicos em cenários de reforma (1990-2010). Barra Funda- SP, Tese de doutorado- PPGED-UNINOVE, 2013.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA VISÃO DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Paulo Ricardo Brasilio **GOZI**¹
Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos (FAESO)

João Carlos Pereira de **MORAES**²
Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos (FAESO)

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar a percepção dos alunos em relação ao interesse pelas aulas de Educação Física de uma escola pública no interior do estado do Paraná. Para tanto, foi realizado um questionário com 15 questões e aplicado a 39 estudantes de ambos os sexos de uma escola pública localizada na cidade em questão. Como resultado, percebem-se aulas com atividades repetitivas, alunos poucos motivados para participação nas aulas práticas e, mesmo assim, uma escola bem preparada em sua infraestrutura para as atividades. Por fim, evidencia-se a ausência de um projeto comum para a atuação docente em Educação Física que motivasse e possibilitasse aos sujeitos se aproximar e participar ativamente das aulas da disciplina.

Palavras-chave: Educação Física. Escola Pública. Percepção de alunos.

Abstract: This work aims to analyze the students' perception regarding the interest in the Physical Education classes of a public school and with this raise possible resolutions for these problems in order to provide classes with quality and interest and participation of the students. For that, a questionnaire with 15 questions was applied and applied to 39 students of both sexes of a public school located in a city in the interior of the parana. As a result, one can see repetitive activities, students with little motivation to participate in practical classes, and yet a well-prepared school in their infrastructure for activities. It is evidenced the absence of a common project for the teaching activity in Physical education that motivated and enabled the subjects to approach and participate actively in the classes of the discipline.

Keywords: Physical Education. Public school. Perception of students.

¹ Graduação e Educação Física pela Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá – Ourinhos.

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo-USP. Professor da Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos (FAESO). E-mail: joaocarlos_pmoraes@yahoo.com.br.

Introdução

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996 – LDB (BRASIL, 1996), a Educação Física passou a ser um componente curricular como qualquer outro, trazendo consigo uma série de mudanças, relacionadas à estrutura didática e à autonomia dada às escolas e aos sistemas de ensino, e ainda o enfoque dado à formação do cidadão.

Além da LDB, outro documento que regulamenta a Educação Física são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). De acordo com os PCNs, o ensino médio é a etapa que encerra a educação básica e tem por finalidade consolidar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental por meio da construção de competências básicas que situem o aluno como produtor de conhecimento e cidadão participante.

A Educação Física, para ser conhecida como um componente curricular tão importante quanto os outros, deve apresentar objetivos claros e com um corpo de conhecimentos específicos e organizados, cuja aprendizagem possa colaborar para que os objetivos da educação escolar sejam alcançados (BRASIL, 1998).

Atualmente, entende-se a Educação Física na escola como uma área que trata da cultura corporal de movimento e que tem por finalidade introduzir e integrar o aluno nessa esfera, formando um cidadão que vai produzi-la e também transforma-la (MORAES; ALVES, 2018). Por meio da realização de estágios em diversas escolas, foram observados que inúmeros alunos tanto do ensino fundamental, quanto do ensino médio, perderam o interesse pelas aulas de Educação Física.

Isso, na nossa concepção, deve-se a falta de empenho dos professores em mediar o ensino de conteúdo da aula de maneira que consiga despertar interesse dos discentes para participar das aulas e adquirir conhecimento teórico e prático. Contudo, Soares (1996, p.6-12) afirma que:

[...] a aula de educação física é um lugar de aprender coisas e não apenas o lugar onde aqueles que dominam técnicas rudimentares de um determinado esporte vão “praticar” o que já sabem, enquanto aqueles que não sabem continuam no mesmo lugar.

Nesse sentido, concordamos também com Freire (1996, p. 25) quando diz que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Assim, ensinar aos discentes a verdadeira educação física

vai muito além de se praticar um esporte que você já sabe jogar, é desenvolver habilidades, adquirir conhecimentos, técnicas, coordenação motora etc.

Contudo, Darido (2010, p.14) afirma:

O fato é que muitos profissionais se apegam a estes tipos de atividades e deixam de lado o interesse por aulas diversificadas trabalhando assim o conteúdo programado, ocasionando o famoso professor(a) “rola bola”.

Por outro lado, Barbosa e Freitas (1996) ressalta que a Educação Física deve assumir o compromisso em desencadear uma educação corporal sobre o movimento, conhecendo e levando em consideração o contexto no qual o aluno está inserido. Com isso os adolescentes passam a ter possíveis entendimentos sobre a realidade.

No ensino médio, observamos que, enquanto componente curricular, a Educação Física contribui para mudanças e transformações no plano individual e coletivo do aluno (BRASIL, 1998). As aulas devem ser dinâmicas, estimulantes e interessantes, nas quais haja uma relação complexa entre a teoria e a prática na metodologia de ensino.

A educação física escolar, segundo a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), tem como finalidade para o ensino médio consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, também possibilitando o prosseguimento dos estudos, o preparo para o trabalho e cidadania, e desenvolvimento de habilidades.

O ensino médio compreende uma etapa importante para a formação dos alunos, na qual se busca, através de metodologias diversificadas, compreensão, aprofundamento e discussão dos componentes trabalhados durante a formação no ensino fundamental (BRASIL, 1998). Portanto, o professor deve assegurar ao educando uma forma crítica, capaz de levá-lo a refletir sobre temáticas cotidianas e interferir positivamente em seu meio.

Verderi (1998) mostra a importância da Educação Física em todos os níveis de ensino, indicando que ela deverá promover sociabilização e a inserção de todos os alunos nas práticas corporais, com intuito de valorizar, apreciar e desfrutar dos benefícios proporcionados pela cultura de movimento. Sendo assim, o objetivo deste trabalho será analisar a percepção dos alunos em relação ao interesse pelas aulas de Educação Física de uma escola pública.

Materiais e métodos

Trata-se de uma pesquisa de campo do tipo transversal, caracterizando-se como de natureza quantitativa.

Amostra

A amostra foi constituída por 39 estudantes de ambos os sexos, abrangendo uma faixa etária entre 15 e 17 anos de idade, sendo alunos do ensino médio de uma escola pública, localizada numa cidade do interior do estado do Paraná.

Instrumentos

Para a coleta de dados foi aplicado um questionário contendo 15 questões, o qual consiste em perguntas objetivas de múltipla escolha, com possibilidades para dissertar e demonstrar opiniões. As perguntas referem-se à importância das aulas de Educação Física na etapa de Educação Básica que frequentam. Em alguns momentos, ainda, a pesquisa foi apoiada em falas soltas de alunos na realização do questionário e/ou em observações parciais do pesquisador sobre a escola.

Procedimentos

Para a obtenção dos dados desta pesquisa foi solicitado autorização da direção escolar. A diretora da escola auxiliou na aplicação dos questionários, informando aos pais uma semana antes de sua aplicação, a fim de esclarecê-los sobre os objetivos da pesquisa e obter a autorização para a participação dos filhos no preenchimento do questionário. O tempo para responder as questões foi de 30 minutos e foi aplicado em sala de aula pelo pesquisador, que acompanhou e realizou a leitura em voz alta das questões para todos, bem como sanou dúvidas que surgiram no momento.

Análise dos dados

O tratamento e as análises de dados foram feitos por técnicas estatísticas, utilizando a representação por gráficos e uso de porcentagem. Para a apresentação e discussão, a análise apoiou-se nas seguintes categorias: Caracterização do Grupo; Aulas em si; O professor da disciplina de Educação Física; e A escola.

Resultados e discussões

A seguir são apresentados os dados, dividindo-os nas categorias apresentadas anteriormente:

Categoria A: Caracterização do Grupo

Sobre a caracterização do grupo fora realizado duas questões, que suscitaram os gráficos abaixo:

Como você classifica a cor de sua pele de acordo com as categorias do IBGE?

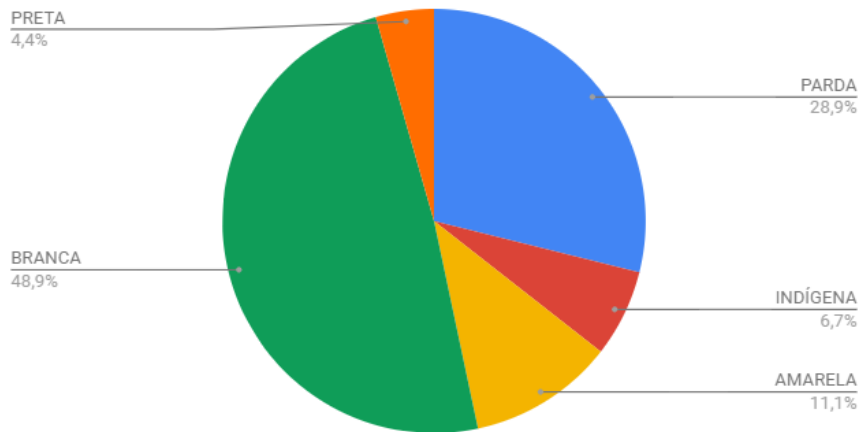


Figura 1. Demonstração De Resultados da classificação de cor de pele dos alunos.

GÊNERO

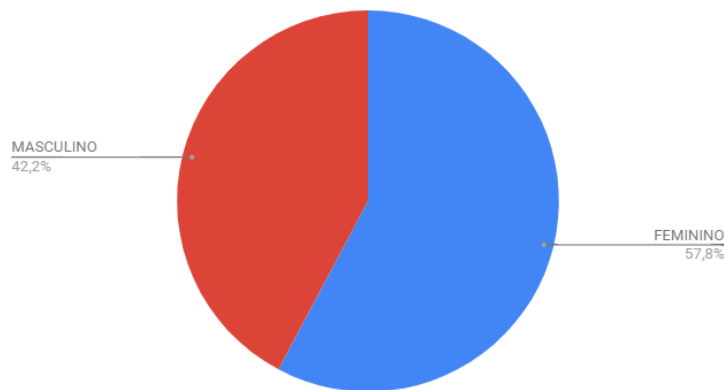


Figura 2. Resultado referente ao gênero dos alunos da classe onde foi realizada a pesquisa.

De acordo com o primeiro gráfico, figura 1, a maioria dos sujeitos da pesquisa se denomina da cor branca, sendo que a minoria considera-se de cor preta³. Já quanto ao gênero, o segundo gráfico, representado pela figura 2, demonstra uma maioria de alunos do gênero feminino, sendo 26 meninas (42,2%) e 19 meninos (57,8%). Esses dados representam certa fidedignidade da proporção de gênero da população do Sul do Brasil, região esta de realização da pesquisa. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), no Sul encontram-se, em porcentagem, 47,9% homens e 52,1% mulheres para a faixa etária de 14 a 17 anos.

Categoria B: Alunos

Nessa categoria privilegiaram-se interesse, adaptação e repetição das aulas.

Quanto ao interesse, foi possível elaborar o seguinte gráfico:

³ Os dados acima coletados são a declaração dos sujeitos e não se refere necessariamente a sua real cor.

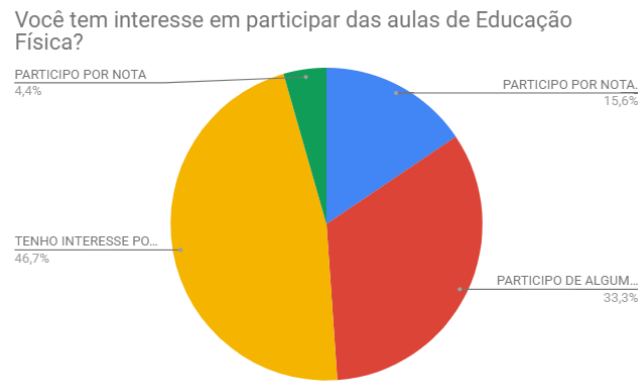


Figura 3. Demonstra o nível de interesse dos alunos nas aulas de Educação Física.

Podemos ver no gráfico acima que a maioria dos alunos diz ter interesse em participar das atividades ministradas pelo professor (46,7%), entretanto, esclareceram que falta atividades diversificadas nas aulas, como observaremos mais a fundo na questão 5. Uma boa parte dos alunos respondeu que participa de algumas aulas e não de todas (33,3%), pelo fato de serem repetitivas e não haver novidades ou outros aprendizados ofertados pelo professor.

Outros alunos ressaltam que somente participa das atividades que o professor avisa que valerá nota (15,6%). Alguns ainda argumentaram que pelo fato de terem aula nos próximos horários em sala de aula, fazer as atividades físicas os deixariam “sujos” para prosseguir o dia e, por isso, não realizam as atividades. Essa afirmação é confirmada nas seguintes falas:

A escola precisa de vestiários com chuveiros para podermos tomar banho após as atividades desenvolvidas para que possamos prosseguir o dia sem quaisquer desconfortos (SUJEITO 1).

Teríamos que obter uniformes específicos para a aula prática de Educação Física caso não seja possível um vestiário, não resolveria o problema mais já ajudaria bastante na continuação das aulas (SUJEITO 2).

No que se refere à adaptação das aulas, construiu-se o seguinte gráfico:

Você acha que as aulas são adaptadas para que todos os alunos da classe participem?

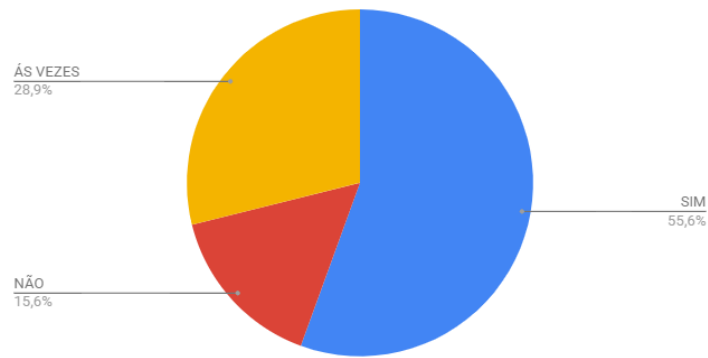


Figura 4. Demonstra o grau de adaptação das aulas para todos os membros da classe. Nesse sentido, conforme a visão dos alunos percebe-se que a maioria das aulas é adaptada para todos os alunos da classe (55,6%), no entanto, o conceito de adaptação, conforme Sasaki (1997), não permite deixar de lado nenhum aluno. Ou seja, só considerariamos adaptação se esta ocorresse plenamente para todo grupo, totalizando 100%. Sobre essa questão, observa-se o seguinte relato:

Ao longo da pesquisa, participei de uma aula prática onde consegui observar que alguns alunos tiveram dificuldade de entender a atividade ministrada pelo professor, e acabaram por não questionar o professor e tirar suas dúvidas sobre a atividade, talvez por receio de sofrer algum tipo de preconceito por parte dos colegas de classe ou por falta de interesse (RELATO DO PESQUISADOR).

Sobre aulas repetitivas, consolidaram-se as seguintes porcentagens:

AS SUAS AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SÃO REPETITIVAS?

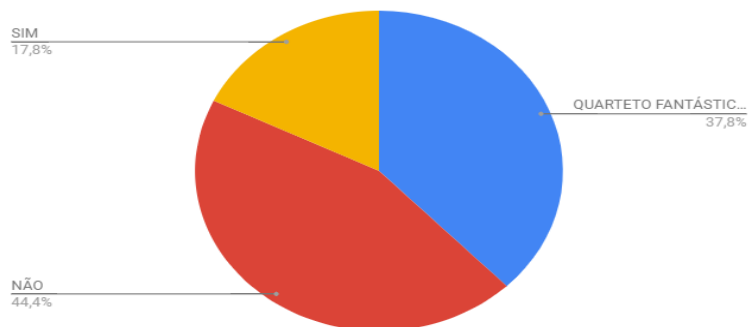


Figura 5. Demonstração do nível de repetições das aulas práticas. O gráfico acima evidencia que 44,4% dos alunos alegam que as aulas práticas não são repetitivas, que são ministradas atividades diversificadas (resposta de vinte alunos). 37,8% dos alunos concordaram com a opção “quarteto fantástico” (Futebol, Queimada, Futsal e Vôlei) como padrão de aula, algo possível pelo apego dos alunos ou do professor

por tais atividades (respostas de dezessete alunos). Já 17,8% dos alunos afirmaram que as aulas práticas são repetitivas, porém não especificaram quais atividades são ministradas.

Analisando a questão das aulas de Educação Física e os níveis de satisfação dos alunos, podemos observar que as aulas da disciplina de certa forma são repetitivas e parcialmente adaptadas, conforme aponta Folle e Teixeira (2012). O que acaba gerando certo desconforto nos alunos que querem atividades diversificadas e inclusivas.

Nesse sentido, consideramos pertinente a importância da Educação Física nas escolas como espaços de adaptação e inclusão escolar (CASTRO; 2005). Fazem-se necessárias, ainda, escolas com estruturas prontas para receber os professores e seus alunos independentes de suas dificuldades, tanto motora quanto psicológica, professores capacitados para realizar as atividades com seus alunos de forma clara, objetiva e coesa.

Categoria C: O Professor de Educação Física

Nessa categoria privilegiaram-se compreensão e participação de atividades. Quanto à compreensão das atividades, foi possível elaborar o seguinte gráfico:

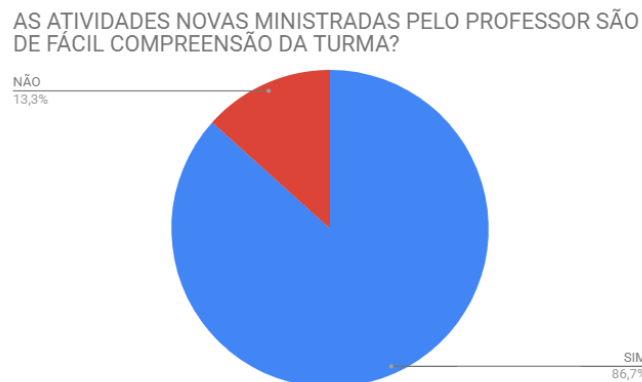


Figura 6. Nível de compreensão dos alunos sobre as atividades ministradas

Muitos alunos alegaram que o professor de Educação Física da escola é bem claro e objetivo na hora de explicar as atividades (86,7%).

Questionados sobre essa clareza e objetividade do professor a grande parte dos alunos informou que é fácil entender as atividades por que na maioria das aulas é a mesma atividade que o professor passa, já que no paraná os professores não têm uma cartilha para ser seguida, então os alunos ficam repetindo atividades até que o professor desenvolva atividades novas. (Relato do pesquisador).

A ideia apresentada acima retrata novamente a questão da repetição das atividades propostas pelo professor de Educação Física, o que torna mais fácil dos alunos aprenderem as atividades, pois, elas são aplicadas no cotidiano das aulas práticas. Mas,

por outro lado, inibe o desenvolvimento de novas atividades que poderiam ser aplicadas e desenvolvidas pelo professor.

No que se refere à participação nas aulas práticas, os alunos responderam:

QUAIS OS ALUNOS(AS) QUE MAIS PARTICIPAM DAS AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

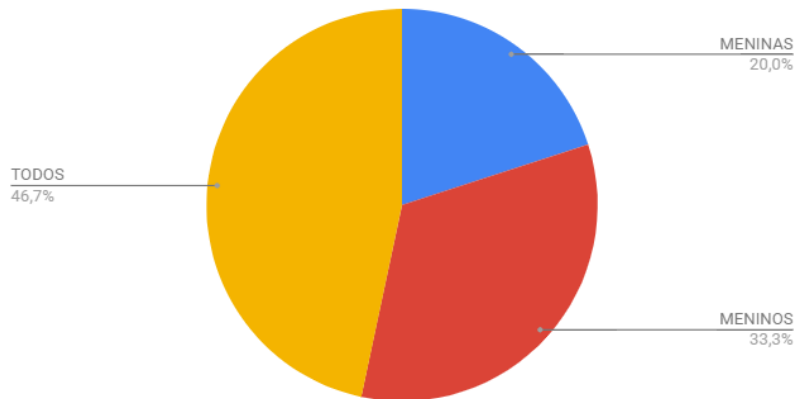


Figura 7. Grau de Alunos que participam das aulas práticas

Pode-se perceber que os alunos que participaram da pesquisa, em sua maioria, alegam que todos participam das atividades quando são atividades diversificadas. O que deixa claro que, quando são atividades novas, as quais os alunos não conhecem ainda, a classe inteira participa pelo interesse em aprender algo novo, de participar de uma atividade nova que ainda não compreendem.

Isso potencializa a prática docente, uma vez que os alunos têm interesse em participar das aulas, mesmo que seja somente por atividades diferentes das que já estão acostumados, pois, no tempo moderno em que vivemos hoje, entre celulares, jogos etc. (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2009), ainda há crianças e adolescentes interessados em aprender atividades ministradas pelo professor.

Nota-se ainda uma diferenciação na participação quanto ao gênero. Percebe-se que meninos (33,3%) participam mais ativamente das práticas de Educação Física do que meninas (20,0%). Sobre as atividades que mais participam, nota-se o seguinte:



Figura 8. Atividades mais realizadas pelos alunos da classe

Na figura acima, podemos perceber que os alunos optam por queimada, vôlei, futsal, baralho, algo que já se tornou rotina nas aulas de Educação Física do grupo. Destacamos, ainda, entre os elementos interessantes, a polaridade entre o não participar (3 alunos) e não responderam (4 alunos), com vôlei (5 alunos), tênis de mesa (5 alunos) e futsal (4 alunos). Dito isso, vê-se que há uma dissonância de não participação e desinteresse e uma apropriação dos esportes mais cotidianos numa prática repetitiva docente.

Analisando a questão do professor de Educação Física, notamos que ele é pouco reflexivo sobre suas práticas, repetindo modelos de ação de sua própria escolarização. Segundo Schön (2000), o professor necessita superar modelos pré-prontos de aulas com o intuito de atingir uma prática de reflexão sobre a ação, tanto no seu contexto de atuação como após a mesma. Isso se torna evidente no grau de participação dos alunos da classe que transparecem práticas sexistas, muitas vezes provenientes do modelo militar de escolarização (OLIVEIRA, 2004).

Categoria D: A escola

Nessa categoria, privilegiaram-se espaço físico e materiais da escola para realização de atividades.

Quanto ao espaço físico da escola, foi possível elaborar o seguinte gráfico:

A ESCOLA POSSUI LOCAL ADEQUADO PARA AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

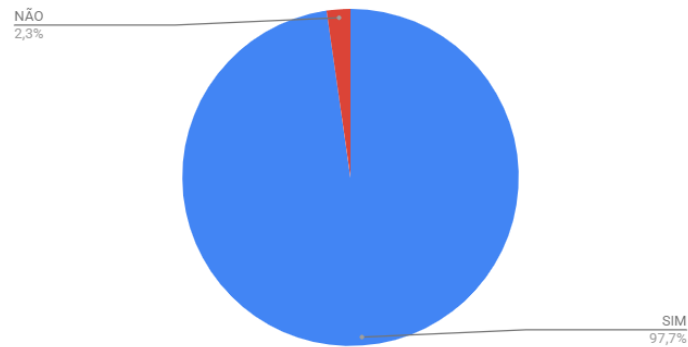


Figura 9. Nível do local adequado para as aulas práticas

Nessa figura, podemos ver que a escola onde foi realizada a pesquisa é uma escola bem preparada estruturalmente para que os professores possam realizar as atividades, até pelo fato de possuir vasto acervo de materiais para serem usados nas aulas práticas (97,7%). Quanto ao resultado negativo sobre o local adequado das aulas, o aluno, em sua resposta, informou que faltam ainda algumas coisas para a escola estar totalmente completa, como melhoria na quadra de basquete e também na pista de atletismo (2,3%).

A ESCOLA POSSUI OS MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA? OU EM ALGUNS CASOS O PROFESSOR TEM QUE ADAPTAR OS MATERIAIS?

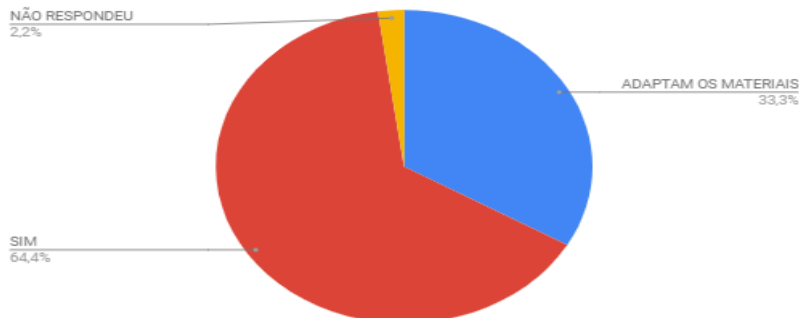


Figura 10. Demonstra se a escola possui os materiais para as aulas práticas ou se é necessário adaptação pelo professor.

Pode-se perceber que a escola possui os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades que o professor possa ensinar (64,4%). Os alunos ressaltaram que a escola gasta com materiais para as aulas de Educação Física, mas eles são guardados e quase nunca usados. Os professores preferem adaptar a aula com os materiais antigos do que usar o novo, não se sabe ao certo o motivo disso acontecer.

Entretanto é algo a se levar em conta uma vez que os materiais são comprados para serem usados com os alunos, conversando com uma professora antiga na escola ela me disse que não há necessidade de usar materiais novos para as mesmas atividades todo santo dia, então só se usa os materiais novos em novas atividades ministradas pelo professor (Relato do Pesquisador).

A escola, diferente da maioria da realidade brasileira, possui, na visão dos alunos, os materiais necessários para a prática das atividades, no entanto, o seu uso é questionável frente a pouca variedade oferecida pelos professores de Educação Física.

Conclusão

Conforme os resultados dessa pesquisa pode-se concluir que grande parte dos entrevistados demonstra insatisfação pela ausência atividades diversificadas, atividades que os alunos ainda não conhecem, fato este que o professor de Educação Física da escola deverá levar em conta para as próximas aulas. Tais achados sugerem que há necessidade de intervenção nas aulas práticas do professor, a fim de orientá-lo sobre a necessidade de levar algo novo para os seus alunos. Há também a necessidade de maiores motivações para professores antigos na escola que acabam usando o quarteto fantástico como base para todas as suas aulas.

Mesmo frente a essa realidade percebemos que a escola é bem estruturada e bem equipada para as aulas práticas dos alunos, entretanto, sentiu-se a ausência de um projeto comum para a atuação docente em Educação Física que motivasse e possibilitasse aos sujeitos se aproximar e participar ativamente das aulas da disciplina.

Referências

BARBOSA, F. A. S.; FREITAS, F.J.C. **A Didática e sua Contribuição no Processo de Formação do Professor.** Disponível em: <http://fapb.edu.br/media/files/35/35_1939.pdf>. Acesso em: 25/06/2018.

BIANCHI, P.; PIRES, G.L; VANZIN, T. As Tecnologias de Informação e Comunicação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: possibilidades para a educação (física). **Revista Linhas**, v. 9, n. 2, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>>

CASTRO, E. M. **Atividade física adaptada.** Novo Conceito, 2005.

DARIDO, S. C. **Para ensinar Educação Física: Possibilidades de intervenção na escola.** 6.ed. Campinas – SP: Editora Papirus, 2010.

FOLLE, A.; TEIXEIRA, F.A. Motivação de escolares das séries finais do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 23, n. 1, p. 37-44, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: < <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>>. Acesso em: 01/06/2018.

IBGE, **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento**, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2013.

MORAES, J. C. P; GUILHERME, V.A. A Base Nacional Curricular Comum– Documento Preliminar (BNCC)... Com A Palavra, Os Especialistas! **Ciência & Desenvolvimento-Revista Eletrônica da FAINOR**, v. 11, n. 1, 2018.

OLIVEIRA, M. A. T. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, 2004.

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

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOARES, C. L. **Educação Física escolar: Conhecimento e especificidade**. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637/134931>>. Acesso em: 01/06/2018.

VERDERI, E. **A dança na escola**. Rio de Janeiro: Sprint 1998.

PANORAMA DOS ESTUDOS SOBRE PRÁTICA DOCENTE: O PROFESSOR COMO SUJEITO DA AÇÃO

Evanildo Moraes ESTUMANO¹
Universidade Federal do Pará-UFPA

Resumo: Este estudo teórico é a primeira etapa da pesquisa “Profissão docente: investigação sobre a ação pedagógica enquanto experiência significativa”, que objetiva interpretar o processo de construção do saber docente a partir do horizonte de significado que as pessoas produzem por meio da profissionalização na Educação Básica. A pesquisa bibliográfica coletou artigos do período de 2009 a 2018, a partir das categorias: prática docente, prática educativa e prática pedagógica. Os textos apresentam abordagens teóricas das áreas da filosofia, psicologia, linguística e saúde. O resultado demonstra a discussão em quatro grupo temáticos: as práticas consideradas bem-sucedidas; as práticas de inovação pedagógica; os processos de construção do docente e, por último, o desenvolvimento do saber dos estudantes. Para aprofundamento do estudo, propõe-se uma análise que leve em conta o sentido atribuído pelos sujeitos às suas ações a partir dos seus motivadores, indicada em linhas gerais, nestes artigos.

Palavras-chave: Prática docente. Ação docente. Sujeito docente.

Abstract: This theoretical study is the first stage of the research “Viewpoint of studies on teaching practice: teacher as subject of action”. It aims to interpret the process of construction of teaching knowledge from the horizon of meaning that people produce through professionalization in Basic Education. The bibliographic research collected articles from the period of 2009 and 2018, from the categories: teaching practice, educational practice and pedagogical practice. The texts present theoretical approaches in the areas of philosophy, psychology, linguistics and health. The result demonstrates the discussion in four thematic groups: the practices considered successful; practices of pedagogical innovation; the processes of construction of the teacher and, finally, the development of students’ knowledge. The proposal to deepen this work seeks an analysis that takes into account the sense attributed by the subjects to their actions from their motivators, indicated in general lines, in these articles.

Keywords: Teaching practice. Teaching action. Teaching subject.

¹ Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Doutorado em Antropologia/UFPA. E-mail: evanildoestumano@gmail.com

Introdução

Este texto tem por objetivo realizar um panorama das produções bibliográficas sobre prática docente na modalidade artigo científico, em Língua Portuguesa. Esta etapa de investigação se originou como desdobramento de uma pesquisa mais ampla, intitulada “Profissão docente: investigação sobre a ação pedagógica enquanto experiência significativa”, voltada à compreensão dos aspectos significativos da ação docente; e terá basicamente três fases consecutivas, independentes e inter-relacionadas, cada uma das quais comportando duas fases intermediárias, sendo uma de pesquisa bibliográfica e outra de pesquisa empírica, com trabalho de campo, como segue: estudo sobre a prática docente, estudo sobre o saber docente e estudo sobre o cotidiano docente.

A perspectiva de investigação socioantropológica proposta segue abordagens que avaliam os fundamentos da prática educativa como produto da ação humana no mundo (ANDRÉ, 1995). Nesse contexto, o debate que vem sendo travado em torno do estatuto do conhecimento escolar, seus meios e condição de desenvolvimento, parece ser condição mesma de seu avanço. Todos os tipos de conhecimento, pelo simples fato de serem tipificados, têm que atender a parâmetros de validade notadamente locais. Neste aspecto, todo saber traduzido em tecnologia ocorre dentro de um processo de descoberta ou invenção pessoal transformado em autoconvencimento social, como ocorre também com o conhecimento pedagógico. Portanto, não há como falar de “atribuir sentido” fora da classificação, ou fora daquilo que Schutz (1979) chamou de “expectativa comum”.

Este é o foco do estudo geral: o horizonte de significado que as pessoas produzem por meio da profissionalização docente, de sua formação e prática dentro dos sistemas educacionais, das unidades escolares e de suas relações com outras instituições que compõem o universo do trabalho docente. Tais profissionais coparticipam tanto de práticas educativas ao estudarem para se tornarem professores e ao ensinarem, quanto de práticas sociais as mais gerais, naquela esfera da vida e da existência que Franco (2015) chamou de a esfera do imponderável.

A pesquisa é, portanto, uma proposta de análise da ação profissional de professores nos estabelecimentos de ensino. As interpretações feitas sobre as práticas docentes visam compreendê-las como símbolos e, portanto, como os símbolos educacionais que operam como forças ativas nos processos sociais. Por isso, o quadro interpretativo deve conter as percepções dos profissionais da educação sob o risco de falarmos de “generalidades vazias” quando nos referirmos à qualidade da formação

escolar, seja em sua dimensão externa (ao nível do espaço social), seja em sua dimensão interna (ao nível do planejamento e desenvolvimento curricular).

Condicionantes da qualidade da prática escolar

Os estudos em torno da prática escolar são bastante abrangentes quanto ao objeto de estudo. Isto decorre naturalmente do fato de que, como prática social, a prática escolar é multidimensional e sua complexidade se expressa, de certa maneira, nos pontos de vistas sobre o passado, nos comportamentos atuais e nas perspectivas dos agentes envolvidos nos processos pedagógicos que visam levar a cabo os objetivos educacionais.

A discussão em torno da identificação de modelos pedagógicos ou mesmo de tendências metodológicas, é sempre muito particular, daí seu caráter diversificado (SAVIANI, 2011). Porém, nesta ampla discussão teórico-metodológica, parecem existir alguns fios condutores. Sugiro que a discussão sobre o sentido atribuído pelos profissionais da educação a seu próprio trabalho é o importante indicador do valor que representa aquilo que se alcança em termos de aprendizagem no sistema educacional, o que poderá ter implicações tanto para o processo de planejamento pedagógico quanto para os cursos de formação docente.

Apesar das diferenças quanto ao modo de operacionalização do currículo escolar, há certo consenso no meio educacional em torno da ideia de que os profissionais da educação devem obter sólida formação teórico-prática. Alguns autores defendem, por exemplo, uma formação teórica sólida por meio do que denomina de pedagogia da pergunta, como o faz Gamboa (2009).

Tais pressupostos se consolidam na criação de demandas qualificadas no âmbito dos sistemas de ensino, posto que as demandas permitem não só que os agentes consigam dizer o que querem, mas, acima de tudo, possibilitem que os principais interessados possam declarar que tipo de educação se quer, numa espécie de “círculo virtuoso”, no qual a escola proporciona intervenções sociais de qualidade e as ações sociais criam pressão pela qualificação da escola.

Essa questão corresponde a dimensões inter-relacionadas da experiência dos sujeitos voltadas ao processo de formação e prática docente, considerando que “os professores e as crianças não constituem inteligências incorpóreas, nem máquinas de ensino e aprendizagem, mas sim seres humanos integrais, enlaçados num labirinto complexo de interconexões sociais” (WALLER, 1932, p.1 apud BOGDAN; BIKLEN,

1994, p.300-31). Assim, há de se conceber a educação como uma prática social com as contradições inerentes às realizações humanas.

Nessa discussão, nada tem tido tão pouco consenso quanto à ideia a respeito de como formatar a matriz de planejamento, seja nos cursos de formação de professores, seja no âmbito da escolarização dos estudantes. Isto é, o desenho curricular que satisfaça a pelo menos alguns princípios básicos sobre os conhecimentos a serem aprendidos e ensinados: ser globalizante sem ser superficial; ser específico sem ser isolado; ser local sem ser dicotômico. Daí a literatura sobre o assunto estar recheada de conceitos que tentam superar as limitações do atual modelo disciplinar, propondo sua integração como, por exemplo, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, globalização etc. (SANTOMÉ, 1998).

Todos os elementos, anteriormente expostos, apontam para a necessária e permanente atenção às dimensões extraescolares e intraescolares, considerando, segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), que as dimensões extraescolares abrangem o nível do espaço social (a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos) e o nível de sistema (condições de oferta do ensino); e, as dimensões intraescolares envolvem o nível de sistema (condições de oferta do ensino), o nível de escola (gestão e organização do trabalho escolar), o nível do professor (formação, profissionalização e ação pedagógica) e o nível do aluno (acesso, permanência e desempenho escolar).

Os debates em torno dos projetos educativos, portanto, modificam constantemente o campo da prática docente desde o nível de formação dos professores até a formação dos educandos. As exigências apontadas pela discussão temática colocam na “ordem do dia” o desafio de compreensão deste contexto, considerando as efetivas práticas dos sujeitos. Pretende-se criar, por esta via de estudo, a possibilidade de que, passo a passo ao desenvolvimento curricular, forma-conteúdo e teoria-prática, intercambiem-se de tal maneira que consolidem várias formas de aprendizagem (aprendizagem de informações, compreensão, aplicações de habilidades intelectuais, resolução de problemas etc.) em sólida formação teórico-prática, articulando conhecimentos de fatos a habilidades e estratégias cognitivas.

Procedimentos Metodológicos

Esse quadro geral de elaboração de um objeto de investigação ligado ao fenômeno educativo será aprofundado por seu referencial teórico e metodológico. Neste tipo de

estudo como nas pesquisas em geral, o percurso metodológico a ser desenvolvido é parte essencial do processo de estudo. Nestes termos, esta investigação será orientada pelas abordagens qualitativas, pois, segundo Minayo (2001, p. 21 - 22), esta orientação apresenta um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que ocorre a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Especificamente, a produção deste texto foi realizada nos moldes da pesquisa bibliográfica, seguindo a proposição de Severino (2007) de que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a seres pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p.122).

Como dito acima, esta pesquisa é a primeira fase da investigação dirigida a professores da Educação Básica, especificamente, aos que atuam no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano de escolarização. Esta etapa inicial da pesquisa foi desenvolvida no ano 2018, como pesquisa bibliográfica acerca das produções teóricas sobre a ação docente, a fim de elaborar um quadro geral a partir de artigos publicados entre os anos de 2009 e 2018. Na segunda fase, a investigação, prevista para o ano de 2019, contará com trabalho de campo, no qual será feito uso de entrevistas que serão aplicadas a professores de unidades escolares no município de Belém, estado do Pará, Brasil.

A partir do início da pesquisa, foi feito um amplo levantamento de conteúdo para determinar os descritores de busca a serem utilizados. Nesse momento, evidenciou-se uma significativa dispersão do conteúdo em temas correlatos como atividade, que-fazer, trabalho, exercício, ação, atuações, práxis, vivências docentes e gestão pedagógica. Este fato apresentou a necessidade de determinar os critérios de inclusão dos descritores de busca por meio da redefinição ou associação das categorias presentes diretamente no título dos artigos e nas palavras-chave dos resumos e não mais por seleção do conteúdo, resultando na escolha das seguintes categorias mais regulares: prática docente, prática educativa, prática pedagógica.

Portanto, para esta etapa bibliográfica, foram definidas as categorias de busca “prática pedagógica”, “prática docente” e “prática educativa”, nas bases de dados Scielo

– *Scientific Electronic Library Online e Redalyc – Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.*

Os critérios básicos de busca foram os seguintes: a) temático – artigos que abordassem o objeto de estudo incidindo sobre as categorias prática pedagógica, prática docente e prática educativa, identificando-as nos títulos e nas palavras-chave dos resumos dos textos; b) nível de escolarização – pesquisas voltadas ao ensino fundamental; c) idioma – textos em português; d) período de divulgação – entre os anos de 2009 e 2018; e) artigos disponíveis gratuitamente.

Os procedimentos gerais da pesquisa foram: levantamento dos artigos nos diretórios de busca; b) seleção dos artigos a partir dos critérios previamente definidos; c) análise dos resumos, palavras-chave, objetivos e resultados; d) sistematização dos artigos em categoria abrangentes; análise e interpretação dos artigos da categoria prática docente.

Resultados e Discussões

O número total de artigos, excluídas as repetições entre as bases, foi de 39 ocorrências, sendo 27 artigos extraídos da base de dados Redalyc e 12 artigos extraídos da base de dados Scielo.

A demonstração da quantidade de artigos por descritores de busca nas bases de dados (Tabela 1) expressa-se da seguinte forma: prática docente com 16 itens; prática educativa com 13 itens; prática pedagógica com 10 itens. Levando em conta a quantidade de artigos por ano de publicação temos a seguinte descrição: 7/2009; 7/2010; 4/2011; 6/2012; 3/2013; 3/2014; 4/2015; 0/2016; 4/2017; 1/2018.

Quanto ao local de publicação: Brasil/Região (0/NO-Norte; 0/NE-Nordeste; 6/CO – Centro-Oeste; 20/SE - Sudeste; 9/S - Sul) e Exterior/País: 3/Portugal; 1/Costa Rica. E ainda, quanto ao tipo de metodologia de pesquisa: 37 estudos qualitativos; 1 estudo quantitativo; 1 estudo como metodologia mista, combinando procedimentos quantitativos e qualitativos.

Tabela 1- Artigos por descritores de busca nas bases de dados Redalyc e Scielo (anos de 2009-2018)

REDALYC		CIELO	
Prática docente	Quant.	Prática docente	Quant.
2009	5	2013	1

2010	4	2014	1
2012	1	2015	1
2013	1	2017	1
2015	1		
Subtotal	12	Subtotal	4
Total = 16			
Prática educativa	Quant.	Prática educativa	Quant.
2010	2	2009	1
2011	2	2011	1
2012	2	2012	1
2013	1	2014	1
2017	2		
Subtotal	9	Subtotal	4
Total = 13			
Prática Pedagógica	Quant.	Prática Pedagógica	Quant.
2009	1	2010	1
2012	2	2011	1
2014	1	2015	1
2015	1	2018	1
2017	1		
Subtotal	6	Subtotal	4
Total = 10			
Total Geral = 39 artigos			

Neste conjunto de informações, percebe-se o decréscimo do interesse dos pesquisadores sobre o tema da prática docente nos últimos dez anos, particularmente, nos seis anos finais de abrangência deste estudo. É significativo notar também que a produção no período, embora sofra oscilação e decréscimo, está circunscrita localmente nas regiões centro-oeste, sudeste e sul do País, a ponto de não registrar nenhum artigo publicado nas regiões norte e nordeste, com exceção de um artigo oriundo do estado da Bahia publicado no exterior, como veremos adiante.

Os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, na região sudeste, concentram a maioria da produção (12 e 8 artigos, respectivamente); seguidos por Rio Grande do Sul (S) (7 artigos) e Minas Gerais (CO) (5 artigos); e, finalmente, Paraná (S) com dois artigos e o Distrito Federal (CO) com o registro de um artigo.

Dos quatro artigos publicados no exterior, três são de autoria de pesquisadores brasileiros ou escritos em coautoria com estes e um de autoria portuguesa. Dos três de autoria brasileira, um provém de uma universidade do estado do Paraná; um do estado do Rio Grande do Sul e um do estado da Bahia. Deste modo, dos 39 artigos, 37 deles são

oriundos de pesquisas realizadas no Brasil e dois no exterior, notadamente, um em Portugal e um na Colômbia.

No processo de caracterização dos trabalhos, foram definidas sete categorias de vinculação temática (Tabela 2). Assim, temos a seguinte configuração dos artigos por área de concentração temática: prática docente (12); formação, trabalho e carreira (8); escola, currículo e sociedade (8); pesquisa e prática (4); teoria e prática (4); planejamento e avaliação (2); metodologia de ensino (1).

Tabela 2. Categorias de vinculação temática dos 39 artigos

	Categorias	Artigos	Quant.
1	Prática docente	PEREIRA (2010a); PEREIRA (2010b); FAJARDO; MINAYO; MOREIRA (2010); MOREIRA; PEDROSA; PONTELO (2011); ROJAS (2012); FESTAS (2015); MACHADO; SANTOS (2015); CATARINO; BARBOSA-LIMA; QUEIROZ (2015); RODRIGUES (2017); MARQUES; CARVALHO (2017); BRAGA; FAGUNDES (2017); HARRES et al. (2018).	12
2	Formação	BRITO; COSTA (2010); PENNA (2012); PERES et. al. (2013); MARTINS; MASCHIO (2014); RIBAS; FERREIRA (2014); OLIVEIRA; SILVA; CAVALCANTE (2015); NUNES; OLIVEIRA (2017).	8
3	Escola, currículo e sociedade	SILVA (2009); ROSA-SILVA; LORENCINI JÚNIOR; LABURÚ (2010); OLIVEIRA (2010); GHEDIN (2012); FABIANO; SILVA (2012); CORREIA; CARVALHO (2012); MOTA; CABRAL (2013); PATACHO (2011).	8
4	Pesquisa e prática	DINIZ-PEREIRA; LACERDA (2009); ARAÚJO-OLIVEIRA (2009); OLIGURSKI; PACHANE (2010); ALEXANDRE (2011).	4
5	Teoria e prática	FIGUEIRA (2009); DE CARVALHO (2011); DE OLIVEIRA PENNA (2012); CAMILLO; MATTOS (2014).	4
6	Planejamento e avaliação	ORTIGÃO (2009); THOMAZI; ASINELLI (2009).	2
7	Metodologia de ensino	TRAVERSINI; BUAES (2009).	1

Neste texto, a análise centrou-se na categoria prática docente, portanto, nas discussões desenvolvidas nos 12 artigos, prioritariamente em virtude de o material focar os docentes como sujeitos da ação, isto é, considerar a reflexão sobre a prática docente a partir da atividade dos professores. Naturalmente que as abordagens sobre a prática pedagógica envolvem estas e outras categorias possíveis de lançar luzes sobre a atividade desses profissionais no interior da instituição escolar. Portanto, o conjunto dos textos associados a todas as sete categorias enfocam o trabalho pedagógico, refletindo

MARGENS - Revista Interdisciplinar
Versão Digital – ISSN: 1982-5374

sobre os processos de formação e carreira profissional; o papel social da escola; sobre a relação entre pesquisa acadêmica e prática; preocupando-se com a relação entre as teorias pedagógicas e as práticas curriculares; discutindo o planejamento e a avaliação realizados a fim da aprendizagem dos estudantes, e; problematizando as metodologias de ensino nas diferentes áreas de formação escolar.

Destaque-se que as abordagens teóricas presentes nos artigos são bastante diversas, o que, de certo modo, caracterizam as produções na área da educação. Nos textos, encontram-se contribuições teóricas das áreas de filosofia, psicologia, linguística e da área de saúde. A relação da educação com a saúde é mais recente e menos comum no cenário acadêmico, daí talvez a exploração de um conceito oriundo das ciências naturais, o de resiliência, um tanto controverso na abordagem proposta por Fajardo, Minayo e Moreira (2010) para a análise do fenômeno educativo.

A análise do conjunto de artigos selecionados sobre prática docente aponta para as seguintes contribuições no âmbito do tipo de investigação empreendida, isto é, nos moldes de pesquisas teóricas ou empíricas:

1) Pesquisas teóricas

Pereira (2010a; 2010b) propõe-se a discutir a materialidade do conhecimento docente. Para tanto, concebe o ato pedagógico como performático e, por isso mesmo, multidimensional, ato condicionado a sua apresentação concreta. O autor infere que a dimensão performativa e, portanto, expressiva do gesto permite criar um espaço de experimentação e construção do saber qualitativamente distinto do ordinário.

Fajardo, Minayo e Moreira (2010) consideram que a resiliência não é um atributo da pessoa, mas pode ser consolidada na ação docente e que o ambiente resiliente da ação pedagógica cresce quando existe um suporte afetivo e emocional necessário para que as pessoas trabalhem em constante clima de aprendizagem.

No texto de Moreira, Pedrosa e Pontelo (2011), o conceito-chave é o de atividade e suas possibilidades na interpretação de práticas educativas. Para os autores, a Teoria da Atividade permite a compreensão da atividade como unidade molar, com uma estrutura complexa e dinâmica, constituída por um sistema de relações sociais. A partir das noções de ambiente de aprendizagem e de prática educativa, definem a sala de aula como um complexo interativo.

Rojas (2012) propõe uma leitura em fenomenologia da prática educativa, contemplando a linguagem, a cognição e a cultura como modos de construção do humano

ao longo de sua existência. Esse processo epistemológico de construção do conhecimento não é dissociado do contexto em que o ser humano se desenvolve, no qual adquire uma série de experiências que precisam ser conceituadas, refletidas, valorizadas e criticadas, utilizando métodos e estratégias para desenvolver as habilidades relevantes para formação humana e cognitiva.

Festas (2015) aborda a aprendizagem contextualizada, bem como alguns dos seus fundamentos pedagógicos e psicológicos, nomeadamente aqueles que se reportam à pedagogia crítica e à aprendizagem situada. Sugere que a investigação se centre na exploração das relações entre os dois tipos de métodos expostos (aprendizagem baseada em atividades autênticas e instrução guiada), de modo que, atendendo a variáveis como a área de conhecimento e as características dos alunos, se possa perceber qual o grau de diretividade e que tipo de orientações se deve introduzir em métodos que envolvam os alunos na construção do seu conhecimento.

2) Pesquisas empíricas

Machado e Santos (2015) abordam as representações sociais sobre ciclo de aprendizagem de professores considerados bem-sucedidos e concluem que professores de sucesso, devido ao compromisso e responsabilidade com que encaram a docência, possuem representações sociais positivas quanto ao potencial transformador da escola, independentemente do seu modo de organização, e são essas representações que orientam suas práticas na escola organizada em ciclos.

O texto de Catarino, Barbosa-Lima e Queiroz (2015) discute o papel da dimensão dialógica no ensino. Apresenta a formação para cidadania como consequência do processo de construção do conhecimento, ponderando que no exercício – ato – de sua docência, o professor é capaz de se perceber como educador e de colocar – responder – sua prática em prol de seus objetivos.

Em seu estudo, Rodrigues (2017) analisa o perfil e as características relacionadas à linguagem, estruturação, gestão da aula e interação com os alunos, de professores das escolas estaduais de São Paulo, considerados eficazes pelo projeto “Boas Práticas Docentes no Ensino da Matemática”. E concluiu que, mesmo em um grupo pequeno e selecionado de turmas, o nível socioeconômico do professor e a gestão de classe, quanto ao clima disciplinar da sala de aula, fizeram diferença no desempenho dos alunos.

Marques e Carvalho (2017) investigam mediações constitutivas de professores e alunos que desenvolvem com sucesso práticas educativas. Chegam à conclusão de que,

quando são alegres, as vivências educativas convergem para o aumento da potência de ser aluno. O aumento dessa potência reorienta a produção de novos sentidos que alteram de forma significativa a relação dos educandos com os estudos, com a escola e com a vida.

Braga e Fagundes (2017), com fundamentos nos pressupostos formativos de Paulo Freire, propõem uma reflexão em torno de ações e relações do que denominam de prática pedagógica e didática humanizadora, via práticas participativas. Segundo suas considerações, as práticas participativas ganham vida nos dois níveis de ensino (Educação Básica e Educação Superior), em movimentos nos quais os estudantes assumem a condição de sujeitos sociais, construindo e reconstruindo as bases que podem sustentar uma didática humanizadora, lastreando a assunção de seus papéis sociais como sujeitos coletivos, com a capacidade de ler a realidade, interrogar-se e interrogá-la, realizando a práxis transformadora.

Finalmente, Harres et. al. (2018) buscam compreender processos de inovação educativa já consolidados em práticas de docentes, analisando as vivências de um grupo de professores considerados inovadores. Para os autores, a constituição de professores inovadores ocorre pela conjugação de fatores relativos aos contextos escolares e formativos, aliados a características intrínsecas e aos sujeitos, e que a sustentabilidade da inovação é garantida pela reflexão e transformação contínua da prática docente.

Conclusão

Na relação entre o conhecimento científico e o saber escolar, pode-se dizer, grosso modo, estão as bases em que operam o saber pedagógico, demonstrando possuir suficiente consenso profissional para serem identificadas como modelos para ações cotidianas e de planejamento, pelo menos, para um determinado grupo de docentes. Há, assim, a criação de representatividades na comunidade pedagógica que se torna autoridade na afirmação do exercício educativo.

O material analisado revela sobre o aspecto do ato pedagógico, portanto, o interesse de pesquisa voltado a quatro horizontes principais: as práticas consideradas bem-sucedidas; as práticas de inovação pedagógica; os processos de construção do saber docente, por um lado, e, por outro lado, o desenvolvimento do saber dos estudantes. Estes horizontes precisam ser melhor estudados. A nossa proposição é que as investigações se orientem por uma perspectiva de análise que leve em conta os sentidos atribuídos pelos

sujeitos a sua ação e as suas relações, a partir dos seus motivadores, uma vez que os artigos aqui revisados não abordam diretamente esta dimensão teórica das práticas.

Referências

ALEXANDRE, Agripa F. Pesquisa acadêmica e prática educativa como um problema sociológico. **Cadernos de Pesquisa**, v.41 n.143, p.502-551, maio/ago. 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. Desafios e obstáculos da pesquisa em educação para a transformação das práticas pedagógicas. **Educação**, Revista do Centro de Educação, v. 34, n. 3, p. 617-632, set./dez. 2009.

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

BRAGA, Maria Margarete de S.; FAGUNDES, Maurício Cesar V. Prática pedagógica e didática humanizadora: materialidade de pressupostos de Paulo Freire. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 2, p. 524-549, abr./jun. 2017.

BRITO; Márcia de S. T.; COSTA, Márcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 500-510, set./dez. 2010.

CAMILLO, Juliano; MATTOS, Cristiano. Educação em ciências e a teoria da atividade cultural-histórico. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.16, n. 01, p. 211-230, jan./abr. 2014.

CARVALHO, José Sérgio F. de. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 125-143, jan./mar. 2011.

CATARINO, Giselle Faur de C.; BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição de A.; QUEIROZ, Glória Regina P. C. A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável. **Ciência & Educação** (Bauru), vol. 21, n. 4, p. 835-849, 2015.

CORREIA, Wilson; CARVALHO, Iolanda. Práxis educativa: tempo, pensamento e sociedade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 2, p. 63-87, 2012.

DINIZ-PEREIRA; Júlio Emílio; LACERDA; Mitsi P. de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: textos para discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FABIANO; Luiz Hermenegildo; SILVA, Franciele A. da. Massificação cultural, práticas educativas e autonomia social. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1065-1084, set./dez. 2012.

FAJARDO, Indinalva N.; MINAYO, Maria Cecília de S.; MOREIRA, Carlos Otávio F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, vol. 18, n. 69, p. 761-773, out./dez. 2010.

FESTAS, Maria Isabel F. A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 713-727, jul./set. 2015.

FIGUEIRA, Ana Paula C. (in) Consistências no processo ensino-aprendizagem relação entre a concepção e a prática (resultados comparativos numa mostra de professores de português, matemática e inglês). **Análise Psicológica**, v. 4, n. 27, p. 535-552, 2009.

FRANCO, Maria Amélia S. Práticas pedagógicas de ensinar e aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n.3, p. 601-614, jul./set. 2015.

GAMBOA, Silvio S. Saberes, conhecimentos, e as pedagogias das perguntas e das respostas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n. 1, p. 9-19, jan./jun. 2009.

GHEDIN, Evandro. Currículo, civilização e prática pedagógica, **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.10 n.3, dez. 2012.

HARRES, João Batista S. et al. Constituição e prática de professores inovadores: um estudo de caso. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 20. p. 1-21, 2018.

MACHADO, Laêda B.; SANTOS, Jaqueline Andréa L. C. Escola organizada em ciclos: as representações sociais de professores considerados bem-sucedido. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 843-868, out./dez. 2015.

MARQUES, Eliana de S. A.; CARVALHO, Maria Vilani C. de. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vygotsky e Baruch de Espinosa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1-17, 2017.

MARTINS, Onilza B.; MASCHIO, Elaine Cátia F. As tecnologias digitais na escola e a formação docente: representações, apropriações e práticas. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, v. 14, n. 3, p. 1-2, set./dez. 2014.

MINAYO, Maria Cecília. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-29.

MOREIRA, Adelson F.; PEDROSA, José Geraldo; PONTELO, Ivan. O conceito de atividade e suas possibilidades na interpretação de práticas educativas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n. 3, p. 13-29, 2011.

MOTA; Fernanda Antônia B. da; CABRAL; Carmen Lúcia de O. A prática educativa através dos tempos: dos antigos aos pós-modernos. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 31, p. 207-223, maio/ago. 2013.

NUNES, Claudio P.; OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OLIGURSKI, Eliana Maria; PACHANE, Graziela G. A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.2, p.249-276, ago. 2010.

OLIVEIRA, Débora P.; DA SILVA, Dener Luiz; CAVALCANTE, Rita Laura. Práticas docentes criativas e histórias de formação: um estudo de caso. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 19, n.1, p. 127-134, jan./abr. 2015.

OLIVEIRA, Renato José de. A prática docente e a ética na escola. **Educação Unisinos**, v.14, n. 2, p. 126-133, maio/ago.2010.

ORTIGÃO. Maria Isabel Ramalho. A sala de aula de Matemática: avaliação das práticas docentes. **Bolema**, Rio Claro, SP, Ano 22, n.33, p. 117-140, 2009.

PATACHO, Pedro Manuel. Práticas educativas democráticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 114, p. 39-52, jan./mar. 2011.

PENNA, Marieta G. de O. Valores práticos do magistério e facetas de práticas pedagógicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 823-839, set./dez. 2012.

PENNA, Marieta G. de O. Origem social de professores e aspectos da prática docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 199-207, maio/ago. 2012.

PEREIRA, Marcelo de A. A dimensão performativa do gesto na prática docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n.45, p.555-597, set./dez. 2010b.

PEREIRA, Marcelo de A. Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p.139-156, maio/ago. 2010a.

PERES; Maria Regina [et al.]. A formação docente e os desafios da prática reflexiva. **Educação**. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, vol. 38, n. 2, p.289-304, maio/ago. 2013.

RIBAS, João Francisco M.; FERREIRA, Liliana S. Trabalho de professores na escola como práxis pedagógica. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 125-143, jan./mar. 2014.

RODRIGUES, Suely da S. Eficácia docente no ensino da matemática. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 114-147, jan./mar. 2017.

ROJAS, Jucimara. Linguagem, cognição e cultura: uma leitura em fenomenologia da prática educativa. **EccoS Revista Científica**, n. 28, p. 131-147, maio/ago. 2012.

ROSA-SILVA, Patrícia de O.; LORENCINI JÚNIOR, Álvaro; LABURÚ, Carlos Eduardo. Análise das reflexões da professora de ciências sobre a sua relação com os alunos e implicações para a prática educativa. **Revista Ensaio**. v. 12. n.1. p.63-82, jan./abr. 2010.

SANTOMÉ, Jurgo T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Lucíola L. de C. P.; DIAS, Regina Lúcia C. Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52, jan./mar. 2013.

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

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e a organização, a gestão e as práticas docentes, **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 29, p. 307-326, jul/dez, 2009.

THOMAZI; Áurea Regina G.; ASINELLI, Thania Mara T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BUAES, Caroline S. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes? **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n.2, p. 141-158, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SUAS INTERFACES COM O PROGRAMA SABERES DA TERRA NA ESCOLA CORRE-MÃO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI/PA

Paulo Emil Rodrigues **CHAVES**¹
Secretaria Municipal de Educação de Moju

Lucielma Lobato **SILVA**²
Secretaria de Educação do Estado-SEDUC

Resumo: Este trabalho trata das relações de gênero e suas interfaces com o programa Saberes da terra, fundamentado nos conceitos e princípios da educação do campo, fruto das lutas dos movimentos sociais, que tem como método a pedagogia da alternância. A pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida na Escola Corre-Mão, município de Igarapé-Miri-Pá. A metodologia utilizada corresponde à pesquisa bibliográfica e à realização de entrevistas semiestruturadas com alunas, professores do programa, a fim de termos um recorte de como tais relações se constroem no ambiente escolar e familiar. Tais entrevistas mostraram que, na escola, são reproduzidas as mesmas relações de submissão e preconceito, sobre as quais, ao longo do tempo, as mulheres são submetidas.

Palavras-Chave: Educação do campo. Saberes da terra. Relações de gênero.

Abstract: This work deals with gender relations and its interfaces with the land knowledge program, based on the concepts and principles of rural education, the fruit of the struggles of social movements, whose method is the pedagogy of alternation. The qualitative research was developed, in the School Run-By the municipality of Igarapé-Miri / Pa. The methodology used was a bibliographical research and the realization of semi-structured interviews with students, teachers of the program, to have a clipping of how such relationships are built in the school and family environment. These interviews showed that at school the same relations of submission and prejudice are reproduced, that over time women are submitted.

Key-Words: Field education. Land knowledge. Gender relations.

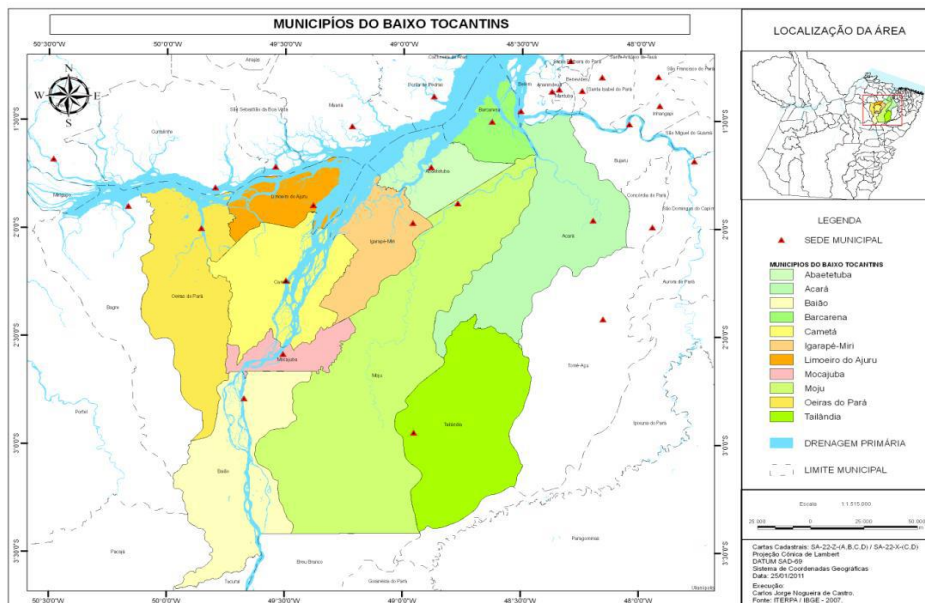
¹ Possui graduação em Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará (2016). Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática. Especialização em Educação do Campo e Extensão Rural. E-mail: pauloemiles@yahoo.com.br.

² Doutora em Antropologia, mestre em Ciências da Religião, Historiadora. E-mail: lucielma.lobato@gmail.com.

Introdução

A educação do campo é um tema recente no bojo das políticas públicas de educação no Brasil, fruto das lutas dos movimentos sociais e pautada pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96. Segundo esta, é necessário que os conteúdos curriculares e metodologias estejam adaptados às reais necessidades e aos interesses dos alunos do campo, que haja uma organização escolar própria, adequando o calendário escolar aos ciclos agrícolas e às condições climáticas locais, priorizando a formação voltada para a sustentabilidade do campo. Como destaca Caldart (2004), a população tem o direito de ser educada no lugar onde vive, defende o direito a uma educação pensada desde o lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

O presente artigo tem como objetivo analisar as relações de gênero e suas interfaces com o programa Saberes da terra, na escola Corre-Mão, município de Igarapé-Miri-Pá. A escola Corre-Mão, lócus do trabalho, está localizada à margem esquerda do Rio Itamimbuca, localizado na divisão dos municípios de Igarapé-Miri e Abaetetuba, situado na Mesorregião do Nordeste Paraense, que compreende parte do território da microrregião do Baixo Tocantins³.



Fonte: ITERPA/IBGE-2007

³ Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Mojú, Oeiras do Pará e Tailândia.

O Rio Itamimbuca, pela margem direita, faz parte do município de Abaetetuba, e os moradores são do assentamento agroextrativista da Ilha Piquiarana; pela margem esquerda, faz parte do município de Igarapé-Miri, por isso seus moradores são do assentamento agroextrativista da Ilha Mutirão/Japurete, e do assentamento Emanuel. A economia da comunidade é baseada na agricultura familiar⁴.

Este trabalho está organizado em quatro tópicos: i. Foi construído a partir da fundamentação teórica sobre a pedagogia da alternância e educação do campo, evidenciando princípios e conceitos que, ao longo do tempo, foram construídos e que são frutos das lutas dos movimentos sociais, culminando na disseminação de experiências, as quais possibilitaram um novo olhar sobre a educação do campo, com uma organização voltada para a sua realidade e suas especificidades; ii. Relata a trajetória do programa Saberes da terra, na escola Corre-Mão, município de Igarapé-Miri; iii. Faz referência à entrevista realizada com o coordenador do programa Saberes da terra, que relata como as políticas de educação do campo estão sendo desenvolvidas naquele território desde o ano de 2005 até os dias atuais; iv. Trata de como tem se construído as relações de gênero no programa Saberes da terra, na escola Corre-Mão – neste tópico, estão concentradas as transcrições das entrevistas realizadas com alguns sujeitos da mencionada escola; nas entrevistas não citamos nomes, para preservar a identidade dos(a) entrevistados(a), conforme a solicitação deles.

Faremos uma abordagem do termo gênero com referência às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres que são o resultado de uma construção social, historicamente construída, do papel do homem e da mulher, a partir de suas diferenças sexuais. O que gera o entendimento de que as atividades desenvolvidas pelas mulheres no meio rural, na maioria das vezes, são simplesmente uma ajuda, fazendo menção com a Pedagogia da Alternância, pela ótica da divisão do trabalho, levando em consideração que essa escola tem como ação educativa a Pedagogia da Alternância, que é uma concepção de ensino com uma metodologia que alterna períodos na escola e na família, denominados de tempo-escola e tempo-comunidade. “É a vinculação entre o meio escolar e o meio familiar-comunitário”. Esse sistema deve permitir aos jovens frequentar à escola sem prejudicar ou inviabilizar a produção realizada através de laços e braços da família” (RIBEIRO, 2003, p. 142).

⁴ Agricultura familiar é entendida como uma forma social de trabalho e produção que ainda conserva traços típicos do campesinato (WANDERLEY apud HERNADÉZ, 2009), isto é, a base social da produção é a familiar.

A Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo na Perspectiva dos Saberes da Terra em Igarapé-Miri

A Pedagogia da Alternância tem como premissa a formação integral e transformadora do meio, conciliando os diversos saberes e espaços (conhecimentos tradicionais e científicos, família e escola), em um processo dialógico, fundamentado nos princípios da ação-reflexão-ação das vivências dos sujeitos que fazem sua vida no e com o campo. Nas palavras de Gemonet (apud Vergutz e Cavalcante, 2014):

O processo de criação da Pedagogia da Alternância esteve coerente com o seu objetivo. Os agricultores inventores e seus porta-vozes pedagógicos não se basearam em teorias ou conceitos para coloca-los em prática de maneira dedutiva. Não, eles perceberam, escutaram e se conscientizaram dos problemas, das necessidades. Questionaram-se, formularam hipóteses e têm enunciado soluções... Em seguida, inventaram, realizaram, agiram, implementaram, arriscaram. Uma vez engajada a ação, observaram, escutaram, olharam as práticas. Analisaram, destacaram os componentes do sistema e os fatores de êxito e de fracasso... Disto tudo extraíram ideias, pensamentos, saberes e conhecimentos, mesmo que fossem empíricos. Confrontaram com outros, diferentes, para atingir outros saberes, outros conhecimentos mais amplos no campo das ciências educativas... para entender melhor, agir melhor a fim de prestar um serviço educativo, responder às necessidades, contribuir para o desenvolvimento das pessoas e do meio rural (2007, p.27).

Teve sua origem na década de 1930, na França, como uma forma de adequação da educação ao modo de vida da população rural, alienada dos seus direitos por parte do Estado, intercalando tempo escola e o tempo comunidade. Segundo explicita Vergutz e Cavalcante (2014), no Brasil, a primeira experiência com Pedagogia da Alternância foi com a implantação de uma Escola Família Agrícola (EFA), no estado do Espírito Santo, em 1968, em Olivânia, no município de Anchieta, a partir da experiência trazida pelo religioso Jesuíta Padre Umberto Pietrogrande. Em meados da década de 1970, houve a expansão para outros estados brasileiros, por meio de diferentes intercâmbios que almejavam, com um trabalho de base, disseminar a Pedagogia da Alternância para e com sujeitos do campo.

Esta pedagogia vai além de uma metodologia, ela fundamenta-se num diálogo problematizador para além de “um pensar ingênuo em busca de um pensar crítico” (FREIRE, 1987, apud VERGUTZ & CAVALCANTE, 2014). Ressalta ainda que nessa

perspectiva o educador tem de “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Sendo assim, o papel do educador é o de preparar o jovem para a vida em sociedade, fazendo-o refletir acerca do seu meio, da família, da comunidade, despertando nele um sentimento de pertença e empoderamento de sua existência e identidade, conforme explicita o depoimento de um monitor do programa Saberes da terra, do município de Igarapé-Miri-Pá:

Nós trabalhamos com a metodologia da pedagogia da alternância, onde o aluno fica uma semana na escola e a outra no lote da família desenvolvendo as atividades práticas, atividades agrícolas, como de produção de horta, criação de peixe, manejo de açai, e outras atividades, né, em fim a gente trabalha com aquilo que é a realidade da comunidade, objetivo não é só ensinar a ler e escrever, mais contribuir para que o aluno possa melhorar sua produção, melhorar a vida da comunidade, que ele possa se sentir como alguém que pode contribuir com o desenvolvimento do seu lugar, que o campo seja visto como lugar de perspectivas, de felicidade, fazendo ele entender que pra ser feliz não é preciso sair do campo (monitor do programa Saberes da terra).

Partilhamos das reflexões de Fernandes (2009, p.131) e Caldart (2004) que olham para o campo como um lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. A população do campo tem o direito de ser educada no lugar onde vive, com uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais, desconstruindo a imagem historicamente criada de que o campo é lugar de atraso. Para Arroyo (2006), “... a imagem que temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer enxada não há necessidade de letras”. As denúncias podem ser observadas no relatório da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que ocorreu de 27 a 31 de Julho de 1998, em Luziânia- GO:

Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens; ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola; Falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem formação necessária; Falta uma política de valorização do magistério; Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica; Falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas; Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo; Currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos (I CONFERENCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, p. 10).

É nesse contexto que nasce o movimento por uma educação do campo, com a participação dos movimentos sociais⁵, de luta por uma educação pensada para o campo, que leve em consideração as suas especificidades, diversidades, identidades, culturas, desenvolvimento sustentável e solidário, entendo que essa educação deve ser garantida pelo Estado, pois, segundo a LDB 9.394/96, é necessário que os conteúdos curriculares e metodologias estejam adaptados às reais necessidades e aos interesses dos alunos do campo, que haja uma organização escolar própria, adequando o calendário escolar aos ciclos agrícolas e às condições climáticas locais, priorizando a formação voltada para a sustentabilidade do campo, ainda segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A identidade da escola do campo é definida da seguinte maneira:

Art. 2 - Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País. (BRASIL, 2002, p.37).

Essa organização potencializou a realização da II Conferência de Educação do Campo em 2004, com a participação dos sujeitos do campo, profissionais da educação e representantes do governo, na qual foram pautadas as políticas de educação do campo.

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004, p.149).

O programa Projovem campo saberes da terra no município de Igarapé-Miri

Para entendermos a trajetória do programa Saberes da terra, no município de Igarapé-Miri realizamos entrevista em dois momentos. No primeiro momento, foi realizada uma visita à Secretaria Municipal de Educação, especificamente no

⁵ Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Movimento dos Pequenos Agricultores, Escolas Famílias Agrícolas, Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Indígenas, Movimento de Organização Comunitária, Pastoral da Juventude Rural, Comissão Pastoral da Terra, Conselho Indigenista Missionário, Comunidades Quilombolas etc.

MARGENS - Revista Interdisciplinar

Versão Digital – ISSN: 1982-5374

VOL.12. N. 19. Dez 2018. (p. 53-69)

departamento de educação do campo, onde o coordenador do programa Saberes da terra e ProJovem Campo, professor Armando Cleydson Farias Pantoja⁶, fez um relato da trajetória do programa no município de Igarapé-Miri, conforme transcrito abaixo:

“As primeiras experiências com a pedagogia da alternância surgiram no município em 2005 com a experiência da Casa Familiar Rural (CFR), localizada no rio Meruu-Açu (associação Multirão ponta negra), e que em 2006 mudou a nome para saberes da terra, devido várias ações da sociedade e do Estado brasileiro no ano de 2005 o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) que integra a Coordenação Nacional de Educação do Campo criou a Primeira versão do Programa Saberes da Terra que foi implementada em vários Estados do Brasil. Destinado a fazer formação em nível de Ensino Fundamental integrada com Qualificação Social e Profissional de jovens agricultores na faixa etária de 15 a 29 anos que vivem e trabalham no campo. Atualmente o Programa encontra-se na sua segunda versão (2008 –2010) e denomina-se Projovem Campo-Saberes da Terra e atende jovens de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental”.

Segundo ele, no estado do Pará, a segunda versão do Projovem Campo e Saberes da Terra vem sendo coordenada pela Secretaria de Estado de Educação/SEDUC, por meio da Coordenação de Educação do Campo, das Águas e das Florestas/CECAF, responsável pela gestão administrativa e pedagógica e pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, que é a Instituição de Ensino Superior responsável em promover a formação continuada ao nível de especialização (para os que já possuem a graduação) e aperfeiçoamento (para os que possuem ensino médio) aos educadores que atuam diretamente com os alunos em sala de aula. O programa conta também com a parceria de diversas instituições que fazem parte do Fórum Paraense de Educação do Campo. Hoje pode ser considerada uma política pública da secretaria, “é o grito da educação do campo dentro da secretaria de educação do município voltada a atender os sujeitos do campo respeitando a suas diversidades”.

Sobre a demanda atendida pelo programa no município e a metodologia utilizada, o coordenador do programa disse que:

No município de Igarapé-Miri são atendidas atualmente cinco comunidades com o programa saberes da terra, (comunidades; São João do rio Meruu, Pindobal, Paraíso Rio Meruu, Furo-seco Rio Meruu e Corre Mão rio Itamimbuca), o programa contempla

⁶ Licenciado pleno em Matemática, especialista em Matemática, cursando graduação em Gestão Escolar, coordenador municipal do programa “Saberes da terra”.

100 alunos que participam ativamente. A metodologia de o Programa Saberes da Terra é no modelo de alternância que consiste em processo educativo no qual o aluno alterna períodos de aprendizagem na família com períodos na escola. Nessa sistemática o tempo escolar e o tempo comunidade são interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos capazes de construir uma harmonia entre as comunidades e a ação pedagógica. No tempo escola o aluno estuda em tempo integral. Já o tempo comunidade é destinado a estudos e pesquisas da realidade local que devem servir como base para o processo pedagógico no período de tempo escola.

A certificação é feita via IFPA de Abaetetuba, a partir de um acordo de pactuação para que o certificado seja expedido por uma instituição de ensino federal. Além da base curricular comum, os currículos contêm ênfase em agricultura familiar. Segundo o coordenador do programa, três turmas estão em fase de conclusão, mas já existem novas demandas no município as quais ele espera ter condições de contemplar em novas turmas. Ainda segundo o coordenador do programa, o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) está sendo construído com a participação dos movimentos sociais locais, Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STTR), Sindicato dos Trabalhadores na Educação (SIMTEP), entre outros.

No segundo momento, foi realizada visita na Escola Municipal de Ensino Fundamental Corre-Mão, esta localizada no Rio Itamimbuca, Município de Igarapé-Miri-Pá, fundada em 1988. Atende alunos das séries iniciais do ensino fundamental e, no ano 2017, foi contemplada com o programa Saberes da Terra, fato determinante para tomarmos esta unidade de ensino como lócus do presente trabalho. Segundo a diretora da escola, professora Denise Afonso⁷, 35 alunos estão matriculados no programa, mas apenas 26 frequentam ativamente; para ela, o programa é uma novidade, encantadora pela metodologia da alternância pedagógica, na qual os alunos têm o tempo escolar e o tempo da comunidade, com isso eles podem trabalhar e estudar, reduzindo assim a evasão escolar.

Além disso, segundo a professora Denise, o programa é interessante por se adequar à diversidade produtiva da comunidade. Nesse sentido, ela explica que no tempo escolar os alunos aprendem, além das disciplinas da base curricular comum (português, matemática, história etc.), a cultivar os sistemas produtivos locais, isso faz com que no tempo comunidade eles coloquem em prática o que aprenderam na escola, melhorando

⁷ Licenciada em pedagogia, coordenadora da escola corre mão.
MARGENS - Revista Interdisciplinar
Versão Digital – ISSN: 1982-5374

assim a produção na comunidade. O programa conta com uma infraestrutura boa, um excelente quadro de professores, barqueiros e outros servidores. Atende alunos das comunidades Itamimbuca, ilha do Uruá e São Bento. A diretora se diz satisfeita com o programa e espera que a escola colha bons frutos dele.

As relações de gênero no programa Saberes da Terra na escola Corre-Mão

A luta das mulheres por emancipação ganhou força a partir da década de 1960, conforme ressaltam Pedro (2005) e Andrade (2007). Os autores reforçam essa afirmação ao explicar que estes termos surgem como forma de expor uma relação de poder e conflito social que, ao longo do tempo, tem intensificado as desigualdades dos indicadores de desenvolvimento e qualidade de vida das mulheres em relação aos homens.

Para Miranda e Schimanski (2014, p. 68),

Analisar as questões de gênero hoje, nos remete à busca de informações na História, na antropologia, na Sociologia e na Filosofia, entre outras disciplinas, para que possamos compreender como o processo das relações entre os seres humanos vem sendo construído, desde as sociedades mais antigas até nossa época. Isso nos leva a compreender que a concepção de gênero passa por um domínio que tem caráter interdisciplinar. Nesse sentido, o conceito de gênero está envolto por diferentes significados e articulado a categorias sociais abrangentes, como, por exemplo, a desigualdade social.

Discutir as relações de gênero é trazer à tona toda uma história de opressão dos homens em relação às mulheres, historicamente construída por uma sociedade de classes que define os papéis. Segundo Faria e Nobre (2015), a construção social das desigualdades de gênero é gerada pela sociedade e não determinada pela diferença biológica entre os sexos. As desigualdades são uma construção social, não determinadas pelo sexo.

Faremos um relato de algumas entrevistas que realizamos junto de alunas(os), professores do programa Saberes da terra, na escola Corre-Mão, para analisarmos como vem se construindo as relações de gênero dentro do estabelecimento de ensino e concluiremos com fundamentação teórica do assunto.

Analisar as relações de gênero dentro do programa Saberes da terra, no município de Igarapé-Miri, especificamente na escola Corre-mão, é entrar em um universo particular de significados e ações, que são construídos pelos que lá vivem (monitores, coordenadores pedagógicos, cozinheiras, alunos, alunas etc.). Entretanto, esse é um espaço com reflexos sociais e culturais que são trazidos através das experiências dos

indivíduos em seus diversos contextos como familiares, comunitários⁸ e organizações dos movimentos sociais, ou seja, de cada lugar se trazem múltiplas experiências que, durante duas semanas de cada mês, são socializadas através de momentos em sala de aula e em atividades de campo.

As informações do autor são ratificadas pela Informante A⁹:

“Nas aulas de campo, quando as mulheres realizam atividades iguais as dos homens, com as mesmas ferramentas, terçado, enxada etc. eles ficam falando que lugar de mulher é na cozinha, que nós somos muito devagar pra fazer as coisas, cria um clima de disputa, eles se acham melhores do que nós, tem momento que eles querem mandar na gente” (Informante A).

As entrevistadas, em sua maioria, afirmam que as relações entre homens e mulheres dentro do programa Saberes da terra são desiguais, pois consideram que há vantagens para os alunos que chegam à escola, ao trazerem consigo todo um aprendizado familiar que referenda o papel secundário do sexo feminino, o que faz com que eles reproduzam essa desigualdade no convívio escolar, elegendo os seus instrumentos de trabalho considerados “masculinos”.

“Nas aulas práticas, cabem aos homens, construir os canteiros, carregar a terra, o trabalho, mas pesado é deles nós só ajudamos, cabe a nós, semear as sementes, molhar os canteiros, o trabalho considerado mais leve, e na hora das refeições eles querem que a gente lave a vasilha deles” (Informante B).

É notório que quando alunos chegam à escola, já sabem o papel que corresponde aos sexos relacionados, desde a sua socialização primária no seio da família. Para Cabral e Diaz (1998):

O papel do homem e da mulher é constituído culturalmente e muda conforme a sociedade e o tempo. Esse papel começa a ser constituído desde que o (a) bebê está na barriga da mãe, quando a família de acordo à expectativa começa a preparar o enxoval de acordo ao sexo. Dessa forma, cor de rosa para as meninas e azul para os meninos. Depois que nasce um bebê, a primeira coisa que se identifica é o sexo: “menina ou menino” e a partir desse momento começará a receber mensagens sobre o que a sociedade espera desta menina ou menino. Ou seja, por ter genitais femininos ou masculinos, eles são ensinados pelo pai, mãe,

⁸ São as experiências nas localidades relacionadas com a igreja católica e evangélica.

⁹ Optamos por denomina-los assim, a fim de preservar suas identidades, uma vez que os informantes não autorizaram a utilização de seus respectivos nomes.

família, escola, mídia, sociedade em geral, diferentes modos de pensar, de sentir, de atuar.

Dentro do programa Saberes da terra, mulheres e homens atuam a partir das suas perspectivas associadas à formação familiar e, conseqüentemente, constroem símbolos e significados culturais aos seus comportamentos. Segundo as alunas, estas ainda escutam com frequência, mesmo que nas brincadeiras, frases do tipo “lugar de mulher é na cozinha”, expressão que evidencia situações de opressão, preconceito, submissão das relações entre homens e mulheres dentro do contexto escolar.



Fonte: Chaves, Paulo Emil Rodrigues; visita de campo, acervo do autor. As imagens mostram os alunos em atividade.

Por outro lado, no decorrer das entrevistas, algumas alunas relataram que desenvolvem atividades em pé de igualdade com os homens. Segundo Cabral e Dias (1998), a situação nos últimos tempos tem mudado e cada vez mais um número maior de mulheres está saindo do lar e está ingressando no mercado de trabalho, no entanto, as desigualdades ainda permanecem. Diferentes estudos mostram que, em geral, as mulheres ganham menos que os homens em todos os campos e que as mulheres têm menos possibilidades de obter um cargo diretivo. Se olharmos essa relação no campo, por mais que as mulheres estejam presentes em todas as etapas do processo produtivo, seu trabalho é pouco valorizado e considerado como uma ajuda.

“Lá em casa, eu e minha irmã ajudamos em quase todos os trabalhos, até pra roça a gente vai, a gente capina, arranca mandioca, faz farinha; na coleta do açaí a gente ajuda, apanha o açaí a disbulhar, temos de ajudar né, sempre foi assim, nós não recebemos ne diária, é um trabalho familiar, temos de ajudar né” (Informante C).

Assim foi se construindo historicamente uma cultura machista que, paulatinamente, invisibiliza a mulher, cabendo a ela apenas ser mãe e cuidar das atividades da casa, conforme pode ser observado na transcrição abaixo.

“Eu moro na ilha, na safra do açaí, eu trabalho na coleta, desbulho açaí para os meus irmãos e eles me pagam, se eles ganham R\$

10,00, eles me dão R\$ 2,00, quando agente chega do mato ainda tem de ir para a cozinha fazer a comida, para eles eu só ajudo, meu trabalho não é o principal, além disso, tem dia que eu coloco Mapati, enfim, ajudo em vários trabalhos, até quando vamos fazer a limpeza do mato do açazal eu ajudo” (Informante D).

Vale ressaltar que os estudos de gênero são úteis para explicar muitos comportamentos de mulheres e homens em nossa sociedade, nos ajudando a compreender parte dos problemas e dificuldades que as mulheres enfrentam na vida pública, na sexualidade, na reprodução da família e nas relações escolares, como podemos notar no depoimento abaixo, muitas mulheres têm seus direitos negados.

“Quando eu era mais jovem, meu pai não deixou eu continuar meus estudos, porque não tinha escola próximo de casa pra mim concluir o ensino fundamental, ele dizia que se eu fosse estudar pra longe da família eu ia engravidar e por isso tive de parar, somente depois de 10 anos, hoje já casada pude retornar meus estudos no programa saberes da terra aqui na escola né, estudamos eu e meu marido, agente estuda uma semana e na outra agente pode trabalhar no nosso terreno, assim é melhor, tenho fé em deus que vou concluir o fundamental pelo menos” (Informante E).

O depoimento acima evidencia a realidade vivenciada por muitas mulheres no meio rural que tiveram de interromper os estudos por não poderem sair do seio familiar, vítimas de um sistema que trata a mulher como propriedade do homem. Mostra também que o programa Saberes da terra oportunizou a essas mulheres a possibilidade de retornarem aos estudos e seus sonhos.

“Pra mim o saberes da terra foi uma ótima oportunidade né, por que fazia quatro anos que tinha parado de estudar, e agora com o programa funcionando perto de casa, eu pude voltar a estudar, foi muito bom, pra mim e meus colegas, é bom porque da pra estudar e trabalhar ao mesmo tempo, tudo o que a gente aprende aqui, a gente pode fazer lá na nossa casa, eu já construir até horta lá em casa, eu quero que continue né” (Informante F).

Para os(a) alunos(a), o programa Saberes da terra se adequou à realidade da comunidade, pois, a Pedagogia da Alternância possibilita a conciliação entre trabalho e estudo. A perspectiva da educação em alternância oportuniza ao mesmo tempo o jovem estudar e ajudar a família em suas atividades produtivas. Para Azevedo (1999), normalmente quando o jovem sai do campo para frequentar escolas de tempo integral, ele vai perdendo gradativamente o vínculo com a família. Diante dos distanciamentos causados entre a escola e o local de moradia dos alunos, uma das pretensões centrais da

Pedagogia da Alternância são as relações estabelecidas entre a situação sócio-profissional e a escolar, ou seja, é a associação entre teoria e prática, ação e reflexão, “É uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências, colocando assim a experiência antes do conceito” (GIMONET, 1999, p. 44).

“Aqui na escola nós trabalhamos com temas geradores, cada semana trabalhamos um tema de maneira interdisciplinar, no tempo escola que estamos aqui na escola, estudamos a parte teórica e nas alternâncias os alunos realizam atividade práticas, quando retornamos da alternância fazemos a socialização das vivências, realizamos visitas nas unidades de produção dos alunos, temos alunos que já tem horta, criação de peixe de frango, penso que estamos contribuindo com o desenvolvimento da comunidade, o programa saberes da terra na sua matriz curricular polonizar essa adaptação às realidades dos alunos, pra mim é gratificante fazer parte disso” (Informante G).

Na alternância, o desenvolvimento do currículo escolar se dá através dos temas geradores definidos com a participação dos professores, dos alunos e de seus familiares. Esse instrumento do “diálogo” resulta na construção dos temas que se iniciam na investigação da realidade e a ela retorna na busca de superação dos problemas encontrados. “Procurar um tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre essa realidade que está em sua práxis” (FREIRE, 2000, p.32). Para Hage (apud FERNANDES & BASTIANI, 2011, p.63):

O currículo constitui-se num espaço de produção e disseminação de conhecimentos, de práticas e políticas culturais. O currículo interfere na produção do imaginário da população, a partir dos valores, comportamentos, atitudes, normas, padrões culturais que veicula, conferindo legitimidade ao projeto social dos grupos que apresentam maior poder na sociedade, atribuindo-lhe um caráter oficial, envolvendo inclusive o apoio dos setores populares.

É dentro desse espaço diverso que é a escola, em particular, o programa Saberes da terra, que as relações de gênero vão se construindo a cada dia, pois, conforme aponta Pedro (2005), são frutos das relações sociais que discutem os papéis de homens e mulheres na sociedade ao longo do tempo, tais transformações dos papéis sociais de homens e mulheres começaram a acontecer no século XVIII, em virtude de importantes mudanças políticas, sociais, culturais e econômicas, tais como: a ascensão da burguesia, criação dos Estados nacionais, início da industrialização e a formação da sociedade capitalista.

Nesta nova família, aparece a figura da criança como aquele membro que precisa de cuidados especiais para desenvolver-se bem, afinal, ela é o futuro dos Estados nacionais em construção. Para atender a essa nova exigência social, a mulher foi confinada na esfera doméstica, onde, por amor, passou a viver com o objetivo de cuidar dos(as) filhos(as), marido e casa. Começa, então, a ser institucionalizada a característica “cuidadora” da mulher, refletida nas suas atuações como mãe, esposa e dona-de-casa (ROCHA-COUTINHO, 1994).

A mulher passa a viver para o amor: amor a seus filhos, a seu esposo, a sua casa. Para tanto, ela deveria se manter pura, distante dos problemas e das tentações do mundo exterior – o mundo do trabalho -, que deveria ficar sob o encargo do homem (ROCHA-COUTINHO, 1994, p.29).

A separação dos espaços de atuação entre público e privado trouxe consequências que são experienciadas até os dias de hoje. Aos homens cabe o espaço público com seus desafios, poderes e produção e, do outro lado, encontra-se o espaço privado, próprio das mulheres. A elas, cabem a reprodução, o cuidado com a casa, filhos(as) e esposo. Como o papel de dona-de-casa não é compreendido como um trabalho, mas sim, como uma obrigação feminina, advinda da sua natureza de mulher, ela não goza dos direitos civis que a sociedade capitalista, em crescimento, passa a elaborar para seus trabalhadores.

Este discurso social sobre a mulher começou a se modificar no século XX. Durante as duas grandes guerras, as mulheres foram incentivadas a sair de suas casas, para atuarem no mundo produtivo, uma vez que os homens haviam partido para os campos de batalha. Para viabilizar essa saída, os meios de comunicação e a ciência mostravam as vantagens e encantos do mundo público. No entanto, no pós-guerra, ocorreu o movimento contrário. A volta dos homens para suas casas obrigou a volta das mulheres ao interior do lar. Mais uma vez, a ciência e a mídia entraram em ação, mas, desta vez, para tratar dos prejuízos para o desenvolvimento dos(as) filhos(as) que tinham mães trabalhadoras.

Criou-se todo um discurso social que culpabilizava a mãe que não se dedicasse, em tempo integral, ao seu papel natural de “cuidadora”: mãe, esposa e dona-de-casa. No entanto, as mulheres já não eram as mesmas, havia “um certo mal-estar indefinido”, usando as palavras de Rocha-Coutinho (1994), que deflagrou movimentos de denúncia sobre o lugar secundário o qual a mulher ocupava há anos na sociedade e sobre a diferença biológica entre os sexos ter sido transformada em diferença sociocultural.

Eram os movimentos feministas que ganhavam força na luta pelos direitos das mulheres, num espírito de época efervescido pela luta por direitos humanos (CASTELLS, 1999; SCOTT, 1995).

A partir de então, as mulheres, progressivamente, passaram a ocupar o mundo do trabalho. Assumir o novo papel social de profissional com carreira não modificou sua identidade de mulher, apenas a ampliou. Agora, mais que mães e esposas, elas também são donas-de-casa e profissionais.

Considerações Finais

Este trabalho foi de grande relevância na vida dos envolvidos (alunos, professores, gestão escolar, servidores entre outros), uma vez que possibilitou a todos uma reflexão de como acontecem as relações de gênero na escola, pois, apesar do programa Saberes da terra trabalhar gênero como tema transversal, foi observado que, na escola, são reproduzidas as mesmas atitudes de opressão dos homens em relação às mulheres, quando estas são poupadas de certas atividades consideradas masculinas etc.

Todavia, por considerar a experiência da alternância no programa Saberes da terra, na escola Corre-Mão, município de Igarapé-Miri, como singular, adentrei na sua análise, focando particularmente as dimensões de gênero, mas para isso alguns passos foram necessários. O primeiro foi apresentar as referências da Pedagogia da Alternância com sua historicidade e sua prática; o segundo, o contato com o universo de mulheres participantes da pesquisa tanto no local de moradia quanto no espaço escolar, lugares onde se reforçam, se reconstróem ou mesmo se constroem significados de divisão do trabalho, cotidiano escolar, casamento e perspectivas para o futuro. O terceiro foi a discussão acerca das relações entre homens e mulheres como instrumento de uma teia de processos sociais que envolvem a família e a escola.

Olhando para o trajeto percorrido acima, concluímos que a Pedagogia da Alternância, fruto da luta dos movimentos sociais, se organiza em torno de uma ação educativa com o objetivo de garantir as especificidades das populações do campo. Nesse processo, buscou-se a consolidação da Pedagogia da Alternância enquanto política pública que prima pelo princípio de uma formação integral, levando em consideração as aprendizagens da família e da escola, inclusive, adotando um calendário que concilie esses tempos educacionais, facilitando a reinserção dos jovens na produção familiar. É nesse ambiente familiar e escolar que foram analisadas as relações de gênero.

Essas relações estabelecidas na família transbordam sobre a atividade de campo da escola, as quais se utilizam de estratégias de “proteção” ao não se permitir que as alunas utilizem instrumentos de trabalho considerados como masculinos (terçado e enxada). Essa diferença entre trabalho de homem e de mulher é compartilhada pelos monitores à medida que não modificam a configuração estabelecida nessas atividades, inclusive sob o consentimento das alunas. Essa questão reflete na formação das alunas ao não participarem de todos os processos necessários a sua formação técnica.

Portanto, concluo este trabalho, com grande satisfação, ao analisar as relações de gênero no programa Saberes da terra, na escola Corre- Mão. Fica evidente que ainda hoje as mulheres têm seus direitos negados, que mesmo na escola, ainda é visível as desigualdades de gênero, onde em muitos momentos o machismo fala mais alto. Por outro lado, é notório que as mulheres têm conseguido quebrar paradigmas e garantir seus espaços, com muita audácia e dinamismo.

Referências

ARROYO, Miguel G. Apresentação. In: SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ABRAMOVAY Ricardo (coord). **Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões**. Brasília (DF): Unesco, 1998.

CALDART, Roseli Salet. **Por Uma Educação Básica do Campo – A Escola do Campo em Movimento**. Vol. 03-2007.

CALDART, Roseli Salet. Elementos para Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. **In Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2004.

CABRAL, F.; DÍAZ, M. **Relações de gênero**. In: Secretaria Municipal De Educação De Belo Horizonte; Fundação Odebrecht. Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda, 1998. p. 142-150.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação – CEE. **RESOLUÇÃO N° 001** - Dispõe sobre a **regulamentação e a consolidação** das normas estaduais e nacionais aplicáveis à **Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará**. 2010.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação – CEE. **PARECER: N° 604/2008 que regulamenta os Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) no Estado do Pará**.

I Conferência Nacional Por Educação Do Campo. Luziânia, 1998 GO. **Anais...**

II Conferência Nacional Por Uma Educação Do Campo, Luziânia, 2004-GO. **Anais...**

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 28ª ed, 2005.

FREIRE. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

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

PEDRO, Joana Maria, Traduzindo o debate: **o uso da categoria gênero na pesquisa histórica;** história, São Paulo, v.24, N.1, P.77-98, 2005.

CARNEIRO, Roseli. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção.** In: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli e MOLINA, Mônica C. (organizadores) **Por Uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SCOTT, J. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, 1995.

ROCHA-COUTINHO M.L. **Tecendo por trás dos panos.** A mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **As aprendizagens na pedagogia da alternância e na educação do campo.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.371-39. 2014.

FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. **Subsídio para uma discussão de gênero.** mimeo; In: SILVA, Carla. **A desigualdade imposta pelos papéis de homem e mulher: uma possibilidade de construção da igualdade de gênero.**

MIRANDA, T. L.; SCHIMANSKI, E. Relações de gênero: algumas considerações conceituais. In: FERREIRA, AJ., org. **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade:** perspectivas contemporâneas [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, pp. 66-91. ISBN 978-85-7798-210-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NA UNIGRAN E PRESENCIAL NA UEG EM CAMPOS BELOS DE GOIÁS: A PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS

Maike Soares de SOUZA¹

Universidade Estadual de Goiás-UEG

Resumo: Este artigo concentra-se na formação inicial do curso de pedagogia, nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de analisar as peculiaridades formativas presentes nos diferentes contextos em que se prepara profissionalmente o professor para a educação infantil. Destarte, é realizada uma pesquisa de campo na UEG e UNIGRAN, em Campos Belos de Goiás, com acadêmicos do curso de Pedagogia, a qual se utilizou do instrumento questionário, para a coleta de dados no primeiro citado, e entrevista, no segundo. Em suma, elucida-se o cotidiano de uma formação profissional, além dos anseios por avanços e diversos fatores específicos, delatando mazelas e impasses, constatando a necessidade de transformações e uma urgente ressignificação das modalidades em que se oferta a pedagogia, assim como o curso em questão.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pedagogia. Formação. Presencial. EAD.

Abstract: The article concentrates on the initial formation in the pedagogy course in the face and distance modalities. The objective is to analyze the formative peculiarities present in the different contexts in which the teacher is prepared professionally for the infantile education. Thus, field research is carried out at the UEG and UNIGRAN in Campos Belos de Goiás, with academics from the Pedagogy course, since the questionnaire was used for data collection, in the first one, and interview to the second. In short, the everyday life of a professional formation, in addition to the yearnings for progress and several specific factors, revealing problems and impasses, noting the need for transformations, and an urgent re-signification of the modalities offered by pedagogy, as well as the course in question.

Keywords: Infant Education. Pedagogy. Formation. Presential. EAD.

¹ Graduação em Pedagogia-UEG e Especialização em Arte/Educação Intermediática Digital pela UFG (2019)
E-mail: maikeufg@gmail.com.

Introdução

As constantes discussões acerca da qualidade e formação docente ganham grandes proporções na atual conjuntura, sendo então o estopim para investigar o cenário, no qual se modula a preparação de professores para educação infantil, percebendo que muitas são as ambiguidades presentes na licenciatura em Pedagogia, bem como, muitas são as propostas somadas para sanar as dificuldades que assolam o referido curso.

Assim, a pesquisa científica consolida-se como meio crucial para indagar as peculiaridades presentes no processo de formação docente, uma vez que abre grandes possibilidades na busca de soluções através das diversas metodologias, métodos e técnicas disponíveis. Dessa maneira, um passo inicial é entender que “Só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 12).

Partindo dessas premissas, serão apresentados os resultados da pesquisa que buscou explorar a percepção de sujeitos que estão no processo de formação docente no curso de Pedagogia, nas modalidades presencial e EAD, sendo, sobretudo, de instituições superiores diferentes. Visando enriquecer o processo de investigação, reflete acerca das considerações de importantes teóricos, cruzando as informações com vertentes teóricas da área. Entretanto, o intuito não é colher e mostrar dados inertes que expressem generalizações, mas sim, romper as limitações, confrontando e problematizando as experiências adquiridas, uma vez que compõem uma parte essencial para compreender a situação na qual se formam professores para educação infantil.

Técnicas metodológicas e cenários de investigações

Marconi e Lakatos (2003, p. 163) salientam que “Os métodos e as técnicas a serem empregados na pesquisa científica podem ser selecionados desde a proposição do problema, da formulação das hipóteses e da delimitação do universo ou da amostra”. Diante disso, aplicou-se um questionário a 20 acadêmicos do curso de Pedagogia ofertado na modalidade presencial na Universidade Estadual de Goiás, eles são identificados, neste artigo, em ordem numérica, do 1º ao 12º com a sigla IF, significando informante, e realizou-se entrevista com dois acadêmicos do mesmo curso oferecido a distância na UNIGRAN, os quais serão denominados Entrevistados A e B.

As instituições participantes da pesquisa estão localizadas em Campos Belos de Goiás e adotam formas diferentes em várias instâncias, uma ofertando a licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial e a outra na EAD, apresentando configurações específicas de cada modo.

Análise dos questionários aplicados no curso de Pedagogia da UEG – campus de Campos Belos: experiências acadêmicas

A análise dos dados coletados constitui-se como parte essencial para sanar as problemáticas encontradas, necessitando assumir posturas crítica e ativa. Não se deve apenas analisar e transcrever dados, e sim, interpretá-los, compreendendo as ideias expressadas em cada fala. Logo, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 81), “A análise tem como objetivo organizar os dados de forma que fique possível o fornecimento de respostas para o problema proposto [...]”.

A interpretação será mediante apresentação das respostas, confrontando-as entre si, e ainda com importantes vertentes teóricas sobre o assunto. Além do que, ao discutir acerca de questões curriculares, estágio e outras de suma relevância e destaque, dentro do possível, ocorrerão debates de fundo com a grade curricular do curso investigado, estando disponível no site da instituição, que nesse caso será a da UEG – Campus de Campos Belos, visando de antemão obter uma análise mais profunda, embasada e compreensível. Também, quando necessário, serão usados gráficos para melhor apresentação dos resultados.

Sabe-se que, ao escolher determinado curso superior, o ingressante objetiva seguir uma carreira, logo deve saber que função estará assumindo: o estudante de medicina terá funções médicas, o de engenharia cargo de engenheiro e assim dentre outros exemplos, devendo estarem claras suas funções ao exercerem a profissão. Diante destas considerações, o primeiro questionamento voltou-se para saber qual a função do pedagogo. De maneira unânime, os informantes deixaram clara a grande amplitude da pedagogia e se referiram ao modo como funções voltadas à educação são de cunho do pedagogo, como destaca muito bem os IF 1º, 2º, 4º e 5º:

IF 1º: função do Pedagogo é fomentar as potencialidades do sujeito por meio do ensino e de modo algum ser “guardião”, ou seja, babá destes cidadãos.

IF 2º: Subsidiar o processo de ensino-aprendizagem em seus diversos contextos e em específico a docência possibilitar artifícios para a construção de um sujeito crítico, reflexivo e autônomo.

IF 4º: O pedagogo tem em sua principal função o de orientar e apontar os caminhos para a construção e consolidação do conhecimento.

IF 5º: A função do pedagogo se faz presente nas áreas da educação e nos diversos contextos onde o pedagogo é apto a atuar. Acompanhando os planejamentos e o andamento da aprendizagem dos estudantes, favorecendo assim para a qualidade do ensino.

Apesar desta visão ampla relacionada à educação, outros se voltaram a uma função isolada de docente, trabalho na sala de aula, como diz o informante 3º “Por mais que a pedagogia abrange várias áreas, nossa realidade é voltada à educação nos anos iniciais, onde temos a principal função ensinar conteúdos que pede a matriz curricular”.

Um fator importante a destacar é reconhecer que a função do pedagogo está intimamente ligada à identidade que ele constrói durante a sua formação, mas que esse aspecto logo seja esclarecido, pois deverá ter metas ao exercer uma função, então, como diz Libâneo (2005, p. 54), “A identidade profissional do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo [...]”. Entretanto, como as respostas deixaram claro, pedagogo relaciona-se com a educação em suas diversas instâncias, e como diz Libâneo:

[...] Desse modo, todos os profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades e onde haja um caráter de intencionalidade são, genuinamente, pedagogos: pais, professores, supervisores de trabalho, agentes dos meios de comunicação, autores de livros, orientadores e guias de turismo, agentes de educação em movimentos sociais etc. [...] (LIBÂNEO, 2005, p. 55).

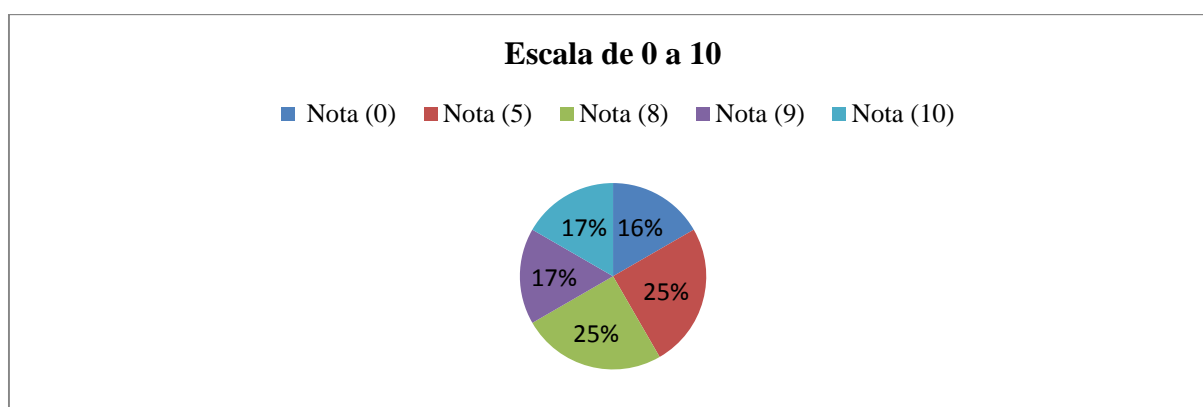
A segunda questão traz um assunto que muito se discute, o motivo do ingresso na licenciatura de Pedagogia, já que, se tratando de ser um profissional da educação infantil, o fator querer-fazer é mais do que vital. No entanto, através das informações, percebem-se discursos um tanto longe do interesse na área, já que, dos 12, somente o IF 8º afirmou: “O desejo de ser professora me fez ingressar no curso de pedagogia”. Além de mais dois informantes que expressaram interesse no campo educacional, o IF 10º: “O sonho de criança de ensinar e aprender através de pesquisas e o convívio com outras pessoas”. E o IF 4º: “Gosto da área da educação e o mercado de trabalho é mais amplo”. Logo, os outros informantes voltaram-se à escolha do curso, motivados pelo acesso a um curso superior,

como pode ser visto no IF 2º: “A necessidade em ingressar no ensino superior, visto que não tinha condições financeiras em pagar um curso em outra região”.

É visível que as escolhas expressam diversas situações, mas, independentemente das circunstâncias, ao ingressar e pensar em atuar na educação, estabelece-se um compromisso desde os estudos iniciais do curso. E, como bem coloca Freire (1996, p. 103), “[...] O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe [...]”.

Diante da percepção de Freire (1996), é nítida a necessidade de, ao entrar no curso de Pedagogia, dedicar-se na construção de conhecimentos, mas acima de tudo, aprender a gostar, uma vez que o IF 9º afirmou: “Meu ingresso no curso de Pedagogia foi por falta de dinheiro para pagar um curso melhor”. Visivelmente, ideais pragmáticos e alienados devem ser desconstruídos, e o melhor é que durante a formação se consiga superar as ideias limitadas e ambíguas, pois, do contrário, não adiantará em nada esta dita formação superior.

Pelo exposto e diante da amplitude da Pedagogia, cabe se perguntar como é tratada a Educação Infantil, uma vez que, como destaca Trevisol, Maziero e Lopes (2011, p. 112), “[...] A profissão docente, como todas as outras, pressupõe formação profissional específica e exige daqueles que a escolhem exercê-la através da construção de conhecimentos e habilidades específicas [...]”. Essa é uma questão relacionada ao trabalho com crianças, para as quais o curso citado diz preparar profissionais. Nesse sentido, solicitou-se, no questionário, uma avaliação, em uma escala de 0 a 10, do quanto a licenciatura em Pedagogia prepara profissionalmente, com saberes específicos para a docência na educação infantil? No gráfico abaixo se representam as respostas:



Como pode ser visto no gráfico, 17% dos participantes afirmaram uma falta de saberes específicos relacionados à educação infantil. Isso é muito preocupante, já que este

é um curso dito formador de docentes para o exercício no âmbito infantil. Dessa maneira, faz-se uma ligação à outra pergunta, a de número 6, sobre a contribuição ou não das disciplinas para a preparação do docente, em específico, voltado à educação infantil e, corroborando a situação anterior, 6 informantes responderam “pouco”, seguido de 4 que expressaram-se com “razoavelmente”, e apenas dois julgaram “muito”. Através dessas afirmações, enfatizando acerca de disciplinas do curso, Leite ressalta:

Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos estão estruturados curricularmente e, de modo geral, vêm sendo trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontrada nas escolas, caracterizando-se por uma concepção burocrática e acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica [...] (LEITE, 2011, p. 38).

Diante das informações refletidas nas questões acima e em uma possível análise das disciplinas específicas sobre educação infantil, presentes na grade curricular da licenciatura em Pedagogia anual/semestral - 2009 da UEG – campus de Campos Belos, disponível no site da instituição, seriam encontradas um total de quatro, sendo elas: Propostas Curriculares e Metodológicas em Educação Infantil; Literatura Infantil; Atividades De Orientação – I Docência Na Educação Infantil I, respectiva ao Estágio Supervisionado Em Docência Na Educação Infantil I; e Atividades De Orientação Em Docência Na Educação Infantil II, direcionada ao Estágio Supervisionado Em Docência Na Educação Infantil I, apesar de que outras possuem uma abertura quanto a essa especificidade, já que podem se referir tanto à educação infantil, como às séries iniciais do ensino fundamental, por exemplo, “História Social da Criança”.

Montam-se logo inquietações acerca do caráter formativo de professores para mais de uma área em um só curso, pois, é clara a manifestação dos participantes quanto à necessidade da exploração dessa área específica. O que no entanto não elimina o caráter reflexivo e propiciador de leituras que a Pedagogia busca promover, além de ser apenas o início da aprendizagem do futuro professor, bem como expressa Trevisol, Maziero e Lopes:

O curso de Pedagogia é considerado o início da aprendizagem da docência, concebido como um espaço de leitura, discussões e reflexões acerca da educação. A aprendizagem docente se dá também na prática profissional, no contato com o aluno [...] (TREVISOL, MAZIERO E LOPES, 2011, p. 110).

Apoiando-se nas ideias dos teóricos supracitados é notável que não se forma professores somente com um aglomerado de disciplinas e conhecimentos específicos, e sim, necessariamente com a colaboração de professores em prática, devendo ser realizada

uma conexão entre as práticas pedagógicas com crianças, em que a comunicação é vital, com a cooperação de docentes que estão atuando e, sobretudo, com os caminhos para se tornar um profissional. Logo não adiantará diversas disciplinas específicas da educação infantil sem que as mesmas sejam exploradas de maneira teórica e prática, bem como falar da alfabetização sem que vivencie o processo prático.

Pautada em uma perspectiva profunda das disciplinas da grade supracitada, acaba-se que as disciplinas trazem características de várias instâncias do campo educacional, entretanto quando a LDBEN 9394/96 destaca uma das finalidades do ensino superior, no inciso III do art.43º, como sendo a de “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica [...]” torna-se perceptível a universidade como detentora de promover a pesquisa para então, no caso da preparação docente, obter uma formação movida por meio do ato de pesquisar, de ler e produzir.

Neste contexto, na análise dos dados das questões 4 e 5, encaminha-se a compreensão do ponto de vista de professores pesquisadores e leitores e, ao mesmo tempo, do modo como ocorre o processo de aprendizagem da docência, sendo que na de número 5, ao se questionar quais metodologias a maioria dos professores tem utilizado predominantemente, 7 dos informantes concordaram em “Aulas expositivas, com participação dos estudantes”, partindo ao quesito interação e discussão de saberes, como um fator benéfico. Entretanto, 3 confirmaram o uso de “trabalhos de grupo desenvolvidos em sala de aula”, e 2 marcaram a opção “outra”.

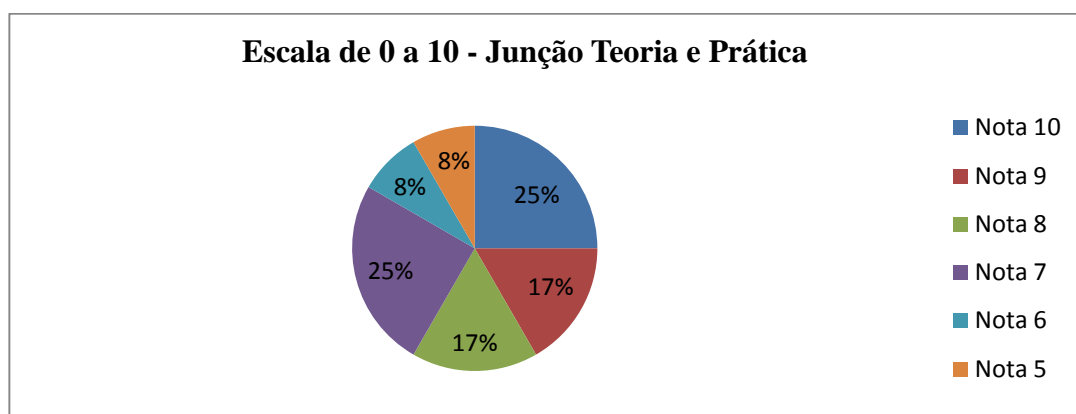
Sabe-se que a pesquisa é um fator decisivo na formação do professor, pois é um meio pelo qual se proporciona uma preparação que formam docentes pensantes. Na universidade, a maneira pela qual este aspecto é tratado, as formas como o acadêmico em pedagogia possui contato com a pesquisa no campo educacional, divergem opiniões, sendo que, como salienta Libâneo,

Sabe-se que são consideráveis as deficiências do professorado em relação a aprender a pensar, de modo que eles próprios necessitam dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar. Tais questões levam as instituições formadoras a perguntas como: Como ajudar os professores a se apropriarem da produção de pesquisa sobre educação e ensino?[...] (LIBÂNEO, 2000, p. 86).

Embora seja evidente a relevância do pesquisar criticamente, os informantes, ao serem questionados sobre a contribuição da disciplina de metodologia científica para a realização de pesquisas nas diversas áreas do campo educacional, dividiram as respostas em três considerações, a maioria, sendo eles 6 informantes disse ser “Pouco”, o IF. 2º

justificou “A falta de uma disciplina que aprofunde mais nesse campo” e o IF.12º “Pois, são bem superficiais”, enquanto 4 classificaram “Razoavelmente” e apenas 2 “Muito”, em que exclusivamente um justificou a escolha.

Pesquisar demanda também em ir a campo, para tanto teoria e prática aparecem como essenciais. Um assunto que há tempo provoca discussões, pois pensar em formação docente sem que sequer vivencie o seu futuro campo de educação não é uma ideia de qualidade. Veja-se que, ao ser solicitado aos participantes para em uma escala de 0 a 10 classificar se houve junção entre teoria e prática, obtiveram-se as respostas abaixo representadas:



A partir da representação do gráfico percebe-se que houve uma grade fragmentação das escolhas, uma vez que a nota máxima e o valor sete obtiveram maior preferência. No entanto, vale destacar que somente um dos informantes, o que optou pelo 10, justificou de acordo com as características da questão, salientando que “Houve sim a junção entre a teoria e prática, pois diante dos estudos e pesquisas realizados em sala de aula, foi que colocamos em prática os conhecimentos adquiridos e sempre buscando aperfeiçoar” (IF. 5º). Entretanto, os demais relataram o motivo da opção, porém sem fazer a relação que a pergunta solicitava, a da teoria e da prática integrada nas disciplinas, como se percebe na fala do IF. 10º: “Toda prática tem total ligação com a teoria, ela é o ponto norteador que nos leva a reflexão da prática em sala. Não há prática sem teoria”.

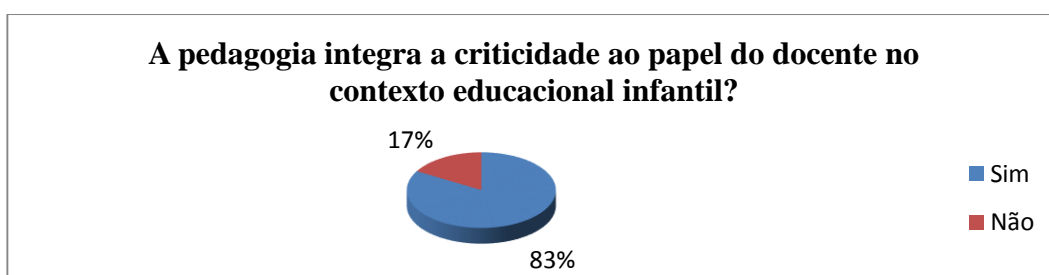
Ademais, os participantes expressaram a ideia de prática apenas no estágio supervisionado, pois como o IF. 2º destaca “Somente no estágio que houve uma rápida oportunidade, necessita de aulas mais práticas.” E também o IF. 12º que resumidamente afirma “Somente no estágio”. Situações estas que Libâneo aponta:

Atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação “teórica” tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser

outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria. Isso significa ter a prática ao longo do curso [...] (LIBÂNEO, 2000, p. 95)

Percebe-se, na fala de Libâneo, a necessidade da articulação entre a teoria e a prática desde o início da formação do futuro professor. Para tanto, os participantes mostram uma visível obrigação de ações voltadas para este aspecto, ressaltando o quanto ainda se tem a evoluir, mas, inquestionavelmente, não apenas ver peculiaridades teóricas em prática, porém construir uma visão crítica e reflexiva acima de qualquer momento prático, já que como afirma Freire (1996, p. 24) “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Todavia, essa pedida reflexão da teoria e prática demanda um acadêmico instigado pela criticidade, somando-se as contribuições teóricas e didático-pedagógicas, para que tenha a possibilidade de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem pautado pelas indagações, eliminando as mazelas de um estudo mecânico e técnico. Perante o exposto, ao questionar os participantes se a pedagogia integra a criticidade ao papel do docente no contexto educacional infantil, obteve-se a seguinte afirmação:



A confirmação de 83% dos informantes comprova o sentido epistemológico, propiciador de leituras e produções críticas do curso de Pedagogia, em que uns dos estopins para esse feito é o diálogo. Fato este confirmado através das informações dos participantes em outra questão que dividiu as respostas entre 50% ótimo e 50% bom, ao se questionar como avaliam o papel ou a importância do diálogo na produção de conhecimentos e saberes da carreira docente.

As respostas dos participantes reafirmaram a valorização do diálogo na construção de conhecimentos, uma vez que a formação docente propicia a assimilação de saberes específicos, ao ser realizada uma difusão de experiências e, sobretudo, relacionando-se à criticidade do estudante. Destarte o IF. 2º afirma que “O diálogo é a base para a construção de conhecimentos”, e o IF. 5º complementa:

IF. 5º: Pois é necessário que tanto educador, quanto os discentes estejam em um processo de interação, capazes de se comunicar, expor ideias, argumentar sobre as necessidades do aluno, criar ambientes satisfatório e prazeroso, buscando as diretrizes pedagógicas, a melhoria e a qualidade do ensino ofertado aos estudantes.

Para fortalecer o elo entre conhecimentos teóricos e práticos e eliminar uma visão antagonica como muito se propaga, percebendo que o diálogo, criticidade e junção teoria-prática concretizam-se como pilares vitais na preparação da qualidade do professor para a educação infantil, pois de nada progredira uma vivência prática se acabar-se por reproduzir ambiguidades presente no cotidiano escolar, vale trazer o artigo 3º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, enfatizando o debate acerca do estudante de Pedagogia:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (CNE/CP, 2006)

É impossível negar as dificuldades que percorrem a formação docente do profissional em educação infantil. No entanto, não estão ligados apenas ao lado da preparação em si, na instituição formadora, pois muitas são as peculiaridades para se construir uma postura profissional. Todavia, em caráter de conclusão e partindo dessas considerações, ao pedir que os participantes apontassem um desafio presente na licenciatura em Pedagogia, visando em específico à área da infância e uma possível forma de superá-lo, houve uma grande divergência de opiniões, porém voltou-se para eixos de suma relevância como o estágio supervisionado, prática e grade curricular:

IF. 10º: O maior desafio que se encontra ao meu ver é a prática que nos é oferecida através do estágio, que ainda não estamos preparados, e o tempo que nos é oferecido é limitado.

IF. 2º: Disciplinas direcionadas ao ser professor na educação infantil, como ser? Dispor mais de práticas pedagógicas. Atualizações na grade do curso, contemplar disciplinas da educação básica.

IF. 12º: Disciplinas voltadas para essa área.

IF. 3º: Na minha opinião, o curso deverá oferecer um estágio maior e de preferência, remunerado, pois quem trabalha não consegue ter um grande rendimento.

IF. 8º: A falta de atividade docente voltada para a prática.

Diante das novas exigências educacionais para o exercício da profissão docente, requer-se uma formação sólida e de qualidade, bem como sustenta o informante 5º “Acredito que um dos maiores problemas está ligado a falta de preparo dos educadores. Por isso, como forma de superar esse desafio é necessário a formação qualificada, logo Granville afirma:

[...] Formação supõe, necessariamente, uma política estruturada, que considere os desejos, as necessidades e o contexto desse profissional. Não basta identificar a formação do professor como problema, é necessário pensar e operacionalizar ações efetivas que solucionem a questão. [...] (GRANVILLE, 2007, p.167).

Em sua totalidade, os informantes contribuíram para entender parte de como ocorre o processo de formação do profissional para a educação infantil, mostrando inquietações existentes, bem como, pontos benéficos para uma preparação de qualidade, uma vez que possibilitaram dialogar suas experiências e, acima de tudo, exaltaram a necessidade de um processo formador reflexivo, que implica em rever modelos e apresentar constantemente atualizações e, sobretudo, mudanças.

Entrevista com acadêmicos da EAD: peculiaridades do ensino a distância

Sabe-se que a entrevista possibilita colher uma série de informações, no entanto, ser fiel ao transcrever o discurso dos participantes é aspecto vital. Logo, esperam-se contribuições proporcionadas através da participação de acadêmicos da EAD, aqui denominados Entrevistados A e B. Apesar de cada entrevista ter sido realizada separadamente ocorrerá um diálogo de fundo entre as significações representadas.

As perguntas das entrevistas buscaram entender aspectos inerentes a EAD enquanto modalidade formadora de docente, em específico do curso de Pedagogia, enfatizando características específicas de uma formação inicial em uma modalidade de grande ascensão. Sendo assim, inicialmente questionou-se o motivo da escolha por Pedagogia e, sobretudo, pela modalidade a distância, e as respostas se aproximaram ao interesse pela área da educação, como relataram os participantes, muito embora, tenham sido encontrados os seguintes motivos: “quanto a modalidade a distância foi por não conseguir aprovação no vestibular do presencial”, entrevistado A (2016); e o entrevistado B (2016) assim justificou, “Escolhi fazer a distância, pois trabalho e quase não tenho tempo, essa foi a melhor forma que encontrei de acesso ao ensino superior”.

É preciso evidenciar no discurso dos participantes uma escolha movida por aspectos além da dita identificação pela educação, já que é possível perceber o anseio ao acesso do ensino superior. Entretanto, adentrando as especificidades do ensino a

distância, perguntou-se aos entrevistados como eles analisam as metodologias utilizadas pelos professores, visando o ensino mediado pelas tecnologias?

Falta mais atenção, quanto aos professores deixam muito a desejar, não trazem novas formas de ensino. (Entrevistado A, 2016)

As vezes os professores deixam a desejar pois precisaria mais de contato entre professores e alunos. (Entrevistado B, 2016)

Entretanto, ao refletir sobre a metodologia em EAD, vários elementos devem ser elencados, uma vez que os textos estudados passam a ser centrais na formação. Nesse sentido, ao ser perguntado sobre o tipo de material didático predominantemente usado na sua formação, o entrevistado A (2016) afirmou “material impresso, que são livros com conteúdos de cada disciplina organizado pelo professor da mesma”; e se aproximando dessa mesma linha, porém, expresso de maneira sucinta, o entrevistado B (2016) disse “Livros e internet”. Nessa perspectiva, Netto, Giraffa e Faria discorrem:

Em relação ao material didático, um curso de qualidade deve apresentar os materiais didáticos em formato web (disponíveis na Internet), impresso e em multimídia (CD e DVD). Essa variedade de formatos se justifica se levarmos em conta os diferentes tipos de aprendizagens e a heterogeneidade da realidade de cada aluno, considerando o país como um todo. (NETTO; GIRAFFA; FARIA, 2010, p. 111-112)

A partir das falas dos entrevistados é nítido o pouco diálogo entre docente e discente, fato este que se corrobora mais ainda nas próximas perguntas. Ao pedir que, em uma rápida análise do momento em que ingressou até a atual situação, os entrevistados avaliassem a interação entre acadêmicos e professores, assim relataram: é “Muito fraco, porque não há encontros presenciais, então vamos no polo só fazer as provas” (Entrevistado A, 2016) e “A interação entre professores e alunos não é muito viável, pois deveria ter aula presencial e mais contato com os professores” (Entrevistado B, 2016). Logo, uma das particularidades vitais para a construção do conhecimento é pouco explorada, o diálogo. Não é possível pensar o processo de ensino-aprendizagem fora de uma relação entre os sujeitos envolvidos, cujo eixo não seja o processo dialógico. É o que bem analisam Netto, Giraffa e Faria:

Num ambiente de Educação a Distância a aprendizagem não pode ser passiva, pois as interações são fundamentais aos processos de aprendizagem, tanto as interações entre aluno-aluno quanto aluno-professor. É por meio das interações que o processo de conhecimento se desenvolve colaborativamente (NETTO; GIRAFFA; FARIA, 2010, p.109-110).

As informações acusam a falta de comunicação, apontada pelos informantes, como um grande desafio, já que mais à frente, ao se indagar quais desafios estão presentes na formação docente na educação a distância e como solucioná-los, enfatizou-se novamente a questão da interação, pois o entrevistado A (2016) argumentou que “Falta de diálogo ou seja, nos momentos que precisamos de uma explicação, então deixa muito a desejar”; e neste mesmo ponto de vista se constitui a fala do entrevistado B (2016) que disse: “Falta de diálogo com os alunos. A solução é ter mais contato e dar mais atenção para os alunos”. Acerca das metodologias utilizadas na EAD, bem como dos aspectos inerentes a isso, Teperino et. al. discorre:

É importante compreender que a “arte de ensinar” dos professores em EAD não pode se basear em qualidades retóricas, como ocorre no ensino presencial. Na educação a distância, é preciso combinar funções do comunicar, do explicar e do orientar em seus textos didáticos, estruturando-os adequadamente, com vistas às necessidades cognitivas dos alunos. Passando, assim, da exposição dos conteúdos a serem ensinados para a disponibilização e iniciação de processos cognitivos de aprendizagem (TEPERINO et. al., 2006, p.85).

Sabe-se que a interação na EAD significa ir além da presencialidade e inclui as novas tecnologias, porém, os encontros presenciais estão fixados na legislação que regem a educação a distância. Ao perguntar aos participantes quais atividades são desenvolvidas nos encontros presenciais, se ocorrem mudanças em seus horários e datas previstos, ou qual a contribuição destes encontros para a sua qualificação como docente da Educação Infantil, obteve-se as seguintes respostas: “Não há encontros, só vamos no polo fazer a prova.” (Entrevistado A, 2016); “Somente provas, sempre são provas, a contribuição é que tento buscar resultados e aprimorar cada vez mais” (Entrevistado B, 2016).

Em meio a um embaralhado de particularidades, a aprendizagem é medida muitas vezes apenas por questões em uma prova escrita, considerando reproduções de conteúdos como resultado de estudos, foi o que se constatou ao solicitar que os entrevistados descrevessem o processo de avaliação nas disciplinas, assim discorreram:

Ocorre através de atividades e provas, atividades essas com questões sobre o conteúdo e também pedindo produção de textos que são enviadas por um portfolio, e as provas vamos até o polo fazer, porém não acho muito viável porque falta interação do aluno e professor (Entrevistado A, 2016).

Os métodos de avaliação deveriam ser mais amplos a respeito das atividades enviadas via portfolio, pois acabam em certos casos por limitar o processo de avaliar (Entrevistado B, 2016).

Através das respostas dos entrevistados é possível perceber certa mecanização quanto ao processo de ensino-aprendizagem, já que ele acaba por se reduzir em responder atividades e provas. Os participantes expressaram a necessidade de novos métodos de se avaliar, pois se percebe que a aprendizagem não está sendo entendida como um conjunto, mas como momentos isolados. Todavia, em torno da avaliação Vallin comenta:

Mesmo em alguns cursos de EAD com propostas mais progressistas e libertadoras, é comum que, na hora da avaliação da aprendizagem, se recaia em práticas conservadoras. A avaliação deve fazer parte do processo pedagógico, é um importante instrumento, e não deve ser vista de forma isolada (Vallin, 2014, p. 51).

Ainda neste âmbito do diálogo, percebendo a importância da comunicação na EAD, sendo que o não contato físico na hora de sanar uma dúvida ou algo assim requer maior atenção, questionou-se aos informantes como são buscadas as soluções quando eles se deparam com dúvidas em relação aos conteúdos e trabalhos. Foram obtidas as seguintes respostas:

Procurando ajuda com os colegas e professores, mas na maioria das vezes procuro alunos de outras instituições, como os da UEG na modalidade presencial para me ajudar (Entrevistado A, 2016). Pesquisa na internet, amigos e também o acesso a plataforma no fórum, arquivo e quadro de avisos, mas grande ajuda é de alunos do mesmo curso em outras instituições (Entrevistado B, 2016).

Nesta área de conteúdos e, sobretudo, acerca das disciplinas do curso em questão, realizaram-se duas perguntas cujo teor de cada uma tratou das especificidades da educação infantil, buscando saber se as disciplinas traziam os saberes exclusivos desta área e os aspectos necessários para trabalhar com crianças. Os entrevistados informaram a presença desta especificidade nos estudos, porém, deixando clara a necessidade de união com a prática, como pode ser observado em parte da fala do entrevistado A (2016) “[...] Mas deveria abordar mais aspectos práticos da educação infantil, fazer maior ligação com a escola”. E também quando diz o entrevistado B (2016) “[...] a prática deveria ser mais explorada, assim me sentiria mais preparada, pois acaba por ficar muito nas leituras”.

É visto nas respostas a preocupação dos entrevistados com a prática em si, pois eles almejam uma ligação maior com a escola. Nessa mesma linha de pensamento Nóvoa (2009) traz grandes contribuições, uma vez que aponta para a necessidade de maior aproximação entre universidade e o futuro campo de atuação, como pode ser observado em seu artigo intitulado “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, no qual Nóvoa sustenta “A formação de professores deve passar para «dentro»

da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 36).

Logo, ao perguntar aos entrevistados se o curso na modalidade EAD consegue promover a junção de teoria e prática e se os conteúdos das disciplinas são integrados em momentos práticos, questionamentos estes já bem explorados na pergunta anterior, os informantes afirmaram que “Em uma escala de 0 a 10 daria a nota 5, pois somente tem o estágio como prática, pois as disciplinas só trabalham atividades teóricas” (Entrevistado A, 2013); e, nesta mesma perspectiva, o entrevistado B relatou “Em relação as disciplinas acabam por isolar-se a estudos teóricos, já que o momento de grande prática é apenas o estágio, sendo este bem rápido”.

Diante destas considerações é visível a fragilidade da junção teoria e prática, uma vez que os entrevistados não expressam visão dicotômica, mas sim, a falta de contato com seu futuro campo de atuação. Fator este o qual Nóvoa (2009, p. 32) acredita que “A formação de professores deve assumir uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”. E complementa dizendo,

Mas a verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação. (Nóvoa, 2009, p. 33).

A partir da fala do autor é notória a obrigação em quebrar paradigmas fixados historicamente e trazer a formação docente para dentro do seu campo de atuação. Fato esse desejado pelos sujeitos em formação, pois ao questionar se o seu curso oferece possibilidades para a construção da criticidade no exercício da docência na educação infantil, obteve-se as seguintes falas:

Sim. Apesar da falta de diálogo estamos sempre lendo textos, e assim nós conhecemos várias vertentes teóricas e obtendo uma bagagem teórico-crítica (Entrevistado A, 2016).

Sim. Ele oferece uma grande variedade de leituras, revisando a formação e buscando fortalecer ou promover processos de mudanças (Entrevistado B, 2016).

É diante da construção da criticidade que se baseia outra pergunta referente ao papel do acadêmico da EAD na sua formação profissional, pois é de suma importância se reconhecer como sujeito comprometido por suas qualificações e, ao invés de ser imóvel,

buscar a construção de conhecimentos, estando ativo e crítico. Sobre essa questão os entrevistados relataram:

Autodisciplina para regular as atividades feitas, pois sou responsável pelo ensino e aprendizagem (Entrevistado A, 2016).
O meu papel é ser ativo e reflexivo, construir um processo de aprendizagem pautado pela leitura (Entrevistado B, 2016).

Todavia, os entrevistados expressaram experiências e representações no que se refere ao preparo profissional para atuação na área educacional através da EAD. Por fim, ao ser indagado que pontos positivos e negativos os entrevistados destacavam no ensino online da formação docente para educação infantil, de maneira sucinta mencionaram:

Positivo é a flexibilização que a modalidade proporciona.
Negativo é a questão que não tem nenhum dia presencial, os alunos só vão ao polo fazer as provas (Entrevistado A, 2016).
Pontos negativos: Deveriam ter aulas presencial com alunos.
Pontos positivos: Tem ótimo material para ser estudado (Entrevistado B, 2016).

Em suma, é nítido que as informações dos entrevistados contribuem essencialmente para compreender especificidades da formação de professores a distância, porém é visto que não se pode generalizar, já que se trata de reproduções de um cotidiano acadêmico, no qual se podem diferenciar outros sujeitos.

Considerações Finais

São notórias as mazelas representadas por meio das diversas falas, causando preocupação e solicitando olhares mais severos quanto à forma que se preparam profissionais para a educação infantil. Mas, além do ato de se formar com todos os saberes necessários, o ponto inicial é compreender o seu papel para não persistir com ideias alienadas do que é ser professor, já que, como afirma Paula (2015, p.7), ao se referir a atividades de quem cursa Pedagogia “[...] isto não faz do pedagogo um semideus [...], servindo estas palavras para o professor da educação infantil, aquele que deve proporcionar uma formação integral, que não deve assumir todas responsabilidades educativas de uma criança e, muito menos, realizar milagres.

Diante do exposto, é visível que são urgentes as transformações nos âmbitos que ocorrem a formação docente. Na EAD, nota-se a necessidade em reduzir a distância, até porque ainda se fala em formação humana para humanos. No que se refere à modalidade presencial, é mais do que preciso combater os embates do arcaico, buscando inovar frente à grande presença do tradicionalismo.

Percebe-se a necessária busca cotidiana de uma nova pedagogia, de ressignificação do curso de grande valor na preparação do professor, até porque se fala em preparar aquele que prepara a sociedade.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. 2006, Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 18 de agosto de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei n. 9394,20 de dezembro de 1996 – 8 ed. Brasília: MEC/SEF, 1996.

ENTREVISTADO A. [set. 2016]. Entrevistador: Maíke Soares de Souza. Distrito Prata, Monte Alegre – GO, 2016. 1 arquivo, mp3.

ENTREVISTADO B. [set. 2016]. Entrevistador: Maíke Soares de Souza. Distrito Prata, Monte Alegre – GO, 2016. 1 arquivo, mp3.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 165p. (Coleção Leitura).

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRANVILLE, M. A. **Teorias e Práticas na Formação de Professores**. Papyrus, 2007.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67).

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8 ed. – São Paulo, Cortez, 2005.

LOPES, A. R. L. V; MAZIERO, M. P.; TREVISOL, M. T. C.; Contribuição do Programa de Alfabetização Regional (PAR) para a Formação de Futuros Pedagogos: Análise de uma Experiência. In: LOPES, A. R. L. V; TREVISOL, M. T. C; PEIREIRA, P. S. (Org.). **Formação de Professores em Diferentes Espaços e Contextos**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2011, p. 103-126.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

NETTO, Carla; GIRAFFA, Lucia M. M; FARIA, Elaine T. **Graduações a distância e o desafio da qualidade** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa | Portugal: EDUCA, 2009. Cap. 2.

PAULA, Geraldo Magela. **Ética Profissional do Pedagogo: Escrita ou Vivida**. 2015. Disponível em: <https://gmagela.files.wordpress.com/2014/12/etica-pedagogo-numerado-1.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2016.

TEPERINO, A.S. et al. **Educação a Distância em Organizações Públicas: mesa-redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2006.

VALLIN, Celso. **Educação a Distância e Paulo Freire**. Associação Brasileira de Educação a Distância, RBAAD, Volume 13 – 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Brazilian/2014/02_ead_paulo_freire_pt.pdf> Acesso em: 13 de julho de 2016.

ANÁLISE DO CURSO DE ENGENHARIA INDUSTRIAL DA UFPA ABAETETUBA EMPREGANDO O MÉTODO SERVQUAL NA PERCEPÇÃO DISCENTE

Harley dos santos **MARTINS**¹

Universidade Federal do Pará –UFPA

Beatriz Cardoso **LOBATO**²

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Ismael Gomes dos **SANTOS**³

Universidade Federal do Pará –UFPA

Andreza Negrão **MELO**⁴

Universidade Federal do Pará –UFPA

Stefane Dias **RODRIGUES**⁵

Universidade Federal do Pará -UFPA

Resumo: O objetivo deste trabalho é desenvolver uma pesquisa quantitativa, fazendo levantamento das expectativas e percepções dos alunos de engenharia industrial em relação ao curso. Os dados da pesquisa foram coletados a partir de aplicação de questionários online, utilizando a ferramenta googleforms, e questionários impressos. As informações coletadas foram tabuladas calculando-se assim os gaps para analisar pontos negativos e positivos, onde se destaca que as maiores lacunas encontradas foram os itens que tratam da cantina (-1,264), divulgação de informações de eventos e serviços de interesse aos discentes (-1,321) e laboratórios específicos do curso (-1,377). Por fim, utilizando a ferramenta da qualidade 5WIH, se propôs um plano de ação para aperfeiçoar processos e evitar erros e insatisfações.

Palavras-chave: SERVQUAL, Ensino Superior, Qualidade.

Abstract: The objective of this work is the development of a quantitative research, surveying the expectations and perceptions of students of industrial engineering in relation to the course. The survey data was collected from online questionnaire applications, using a googleforms tool, and printed questionnaires. The information gathered was tabulated, thus calculating gaps for negative and positive points, highlighting gaps in items dealing with the canteen (-1,264), dissemination of information on events and services of interest to students (-1,321) and specific laboratories (-1,377). Using the 5WIH quality tool, an action plan was developed for the improvement process and to avoid errors and dissatisfactions..

Keywords: SERVQUAL, Higher Education, Quality.

¹ Doutorado em Engenharia e Gestão Industrial pela Universidade de Aveiro - UA (2014) em Portugal. Professor da UFPA – Campus de Abaetetuba. E-mail: harleymartins@yahoo.com.br

² Graduada em Engenharia Industrial pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é aluna do mestrado em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

³ Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (2011). Possui também Graduação em Engenharia Industrial e Especialização em Engenharia da Qualidade, ambas pela Universidade Federal do Pará (2018).

⁴ Graduada em Engenharia Industrial pela Universidade Federal do Pará – UFPA e graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Araguaatins.

⁵ Graduada em Engenharia Industrial pela Universidade Federal do Pará - UFPA.

Introdução

O mercado de trabalho vem sendo cada vez mais exigente com a contratação de seus funcionários, a busca por profissionais bem qualificados vem se tornando um desafio para os empresários. A formação superior acaba em algumas instituições se tornando requisito básico para contratação, muitas empresas vão buscar dados e informações das instituições de ensino frequentadas por seus colaboradores para ter base de que tipo de formação eles tiveram e como isso será promissor em sua empresa.

Levando em conta esta visão a importância por ter excelência em uma instituição e em seus cursos serve não só como um diferencial, mas um requisito de aceitação de seus estudantes. A avaliação na qualidade do serviço, com o modelo SERVQUAL, se apresenta como uma ferramenta avaliativa que oferece parâmetros para tomada de decisão e a partir da opinião de seus usuários verificar os pontos que devem ser trabalhados e melhorados para que se tenha a qualidade esperada por seus alunos.

Logo, este trabalho tem como objetivo avaliar quantitativamente, através da ferramenta do SERVQUAL, a expectativa e a percepção dos alunos do curso de engenharia industrial em relação a diversos aspectos do mesmo, coletando dados através de questionários impressos e *onlines* utilizando a ferramenta *googledocs* aplicados a todas as turmas de engenharia, podendo-se assim calcular os *gaps* e propor soluções para os eventuais problemas utilizando a ferramenta 5W1H.

Metodologia

O método de estudo utilizado no presente artigo segue uma lógica de aplicação baseada e adaptada de dois estudos publicados pelos autores Oliveira & Ferreira (2008) e Marques & Pierre (2014). Na metodologia aqui empregada, no período de Março a Outubro de 2017, abrangendo as turmas EI 2012, EI 2013, EI 2014, EI 2015 e EI 2016, foram realizadas as aplicações de questionários a 106 alunos do curso de Bacharelado em Engenharia Industrial do Campus UFPA na cidade de Abaetetuba, objetivando uma avaliação da satisfação dos alunos quanto ao serviço prestado pelo curso.

Dividindo-se em cinco etapas, a metodologia teve na primeira etapa a realização de um breve estudo teórico acerca de temas relevantes para a pesquisa, tais como o conceito de qualidade, conceito de serviço, o modelo de avaliação da qualidade em serviços de Parasuraman, Zeithaml e Berry, denominado de modelo SERVQUAL. Na segunda etapa, elaborou-se um questionário do modelo SERVQUAL, subdividido em

duas seções com 35 questões cada (Apêndice A). Na primeira seção, as questões listadas dizem respeito as percepções, em quanto que a segunda seção aborda as expectativas relevantes aos entrevistados, no que diz respeito ao seu grau de satisfação com os serviços prestados pelo curso, alvo do estudo.

Durante a terceira etapa, efetuou-se as coletas de dados em dois momentos, no primeiro momento o questionário foi impresso para uma coleta de dados em uma abordagem boca a boca com os alunos do curso. No segundo momento, os questionários respondidos pelos alunos foram lançados no sistema *googleforms*.

Na quarta etapa, utilizou-se o *software Microsoft Excel 2016*, para a construção da planilha, em qual foram lançadas as respostas dos questionários. Pela formulação de equações, efetuou-se os cálculos dos *gaps* referentes a cada dimensão do questionário. A avaliação do *gap* de cada item foi feita pela média aritmética das notas atribuídas (numa escala de 1 a 5, onde 1 representa a insatisfação e 5 a satisfação) pelos discentes tanto na expectativa quanto com a percepção de um serviço. Deste modo, a determinação do *gap* de uma dimensão *i* é feita pela diferença entre a sua percepção $P(i)$ e a sua expectativa $E(i)$ sobre o serviço para cada dimensão do estudo, gerando deste modo a equação:

$$Gap(i) = \text{Média das Notas das } P(i) - \text{Média das Notas das } E(i).$$

Por fim, na quinta etapa, realizou-se a análise geral observando-se os itens que apresentaram os piores índices, tendo uma alta negatividade, para o desenvolvimento das propostas de melhoria por meio da utilização da ferramenta 5W1H, conclusões e apresentação dos resultados.

Referencial teórico

Nesta seção, será realizada uma breve abordagem sobre os conceitos de qualidade, serviço e sobre o modelo de avaliação da qualidade em serviços, SERVQUAL, de Parasuraman, Zeithaml e Berry.

Qualidade

Para começar a abordar o assunto qualidade é importante saber seus conceitos. Segundo Carvalho e Paladini (2012), qualidade é a relação existente entre a empresa e o mercado, ou seja, é saber o quanto o cliente ou consumidor espera e quanto a organização atende às suas expectativas.

Qualidade também pode ser definida pela satisfação do cliente quanto ao serviço ou produtos que dependerá de sua expectativa sobre os mesmos e sobre a sua percepção ao adquiri-los, logo assim existirá a satisfação quando a percepção superar a expectativa e logicamente insatisfação se ocorre o contrário (CARPINETTI & GEROLAMO, 2016).

A qualidade é de suma importância dentro das organizações e indica quando um método ou sistema é eficaz, e, serve como fator decisivo para definir o que permanece ou não dentro do mercado competitivo. Focar na satisfação do cliente conta como marco para empresas e instituições que queriam se consolidar no mercado e ganhar a confiança da população, logo focar na qualidade em todos seus parâmetros faz com as instituições se destaquem e ganhe fidelização.

Trabalhar o serviço prestado aos clientes desde a realização do pedido até o pós-venda dará parâmetros para que se possa saber as expectativas e as percepções do cliente em relação ao produto ou serviço que recebeu, e assim aperfeiçoar os procedimentos para evitar erros e falhas. Tendo esses conceitos de qualidade e sua importante relação com serviço, o próximo tópico abordará serviço e algumas suas características.

Serviço

O conceito de serviço é atribuído por muitos autores como sendo de natureza intangível, por exemplo, Fitzsimmons & Fitzsimmons (2007) afirmam que o serviço é uma experiência vivenciada pelo cliente, que é o propósito da criação do mesmo, de forma efêmero e intangível. Grönroos (1993) diz que a ocorrência do serviço pode acontecer ou não com a presença do consumidor e o empregador durante as transações, e também, que o que caracteriza o serviço é uma ou mais atividades que podem ser mais ou menos tangível.

No entanto, além de entender o serviço é necessário avaliá-lo, pois para mensurar o nível de satisfação do cliente é necessário conhecer a qualidade do serviço. Segundo Las Casas (1997), a qualidade em serviço é medida pela satisfação do consumidor que vivenciou uma experiência através de uma atividade a ele fornecida, sendo que esta proporciona a satisfação de uma necessidade, seja como solução de um problema ou como fornecimento de um benefício. Assim, percebe-se que existe a necessidade de compreensão de serviço e de avaliar a satisfação do mesmo, pois através disso é possível a análise do objeto de estudo.

O modelo de avaliação da qualidade em serviços de Parasuraman, Zeithaml e Berry

No ano de 1985, três norte-americanos, A. Parasuraman, Valarie A. Zeithaml e Leonard L. Berry, desenvolveram um estudo que visava compreender a ótica com que os clientes ponderam e entendem a qualidade dos serviços. Este estudo levou em consideração quatro cenários distintos em prestação de serviços, que tornou visíveis os critérios de avaliação (dimensões do processo de avaliação) utilizados pelos usuários, independente do serviço analisado. Estes critérios totalizaram-se em dez dimensões (PARASURAMAN, ZEITHAML & BERRY, 1985).

No quadro 1, estão listados e discriminados os critérios identificados pela pesquisa de Parasuraman, Zeithaml e Berry segundo Pena *et al.* (2013).

Quadro 1 – Dez dimensões do processo de avaliação da qualidade de serviços

Tangibilidade	Aparência física das instalações, equipamentos, quadro de trabalhadores e matérias normativos.
Confiabilidade	Capacidade de realizar o serviço prometido de forma confiável e com precisão.
Responsividade	Capacidade para ajudar os usuários com prontidão
Competência	Apropriação das habilidades requeridas e conhecimento para realizar serviços.
Cordialidade	Polidez, respeito, considerações e amistosidade de trabalhadores
Credibilidade	Confiança, verdade honestidade
Segurança	Ausência de perigo, risco ou dúvida.
Acessibilidade	Proximidade e contato empático
Comunicação	Manter os usuários informados numa linhagem adequada
Compreensão	Esforça-se para entender o usuário e suas necessidades

Fonte: Adaptado de Pena *et al.* (2013)

De acordo com Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985), ao ser feita a análise estatística dos dados do estudo, as dimensões apresentadas no quadro 1 reduziram-se a apenas 5 dimensões. Estas dimensões podem ser visualizadas e comparadas com as dez dimensões originais no quadro 2.

Quadro 2 – Comparação das dimensões reestruturadas e originais

Dimensão reestruturada	Dimensões originais
Tangibilidade	Tangibilidade
Confiabilidade	Confiabilidade
Responsividade	Responsividade
Garantia	Competência
	Cordialidade
	Credibilidade

	Segurança
Empatia	Acessibilidade
	Comunicação
	Compreensão

Fonte: Adaptado de Pena et al. (2013)

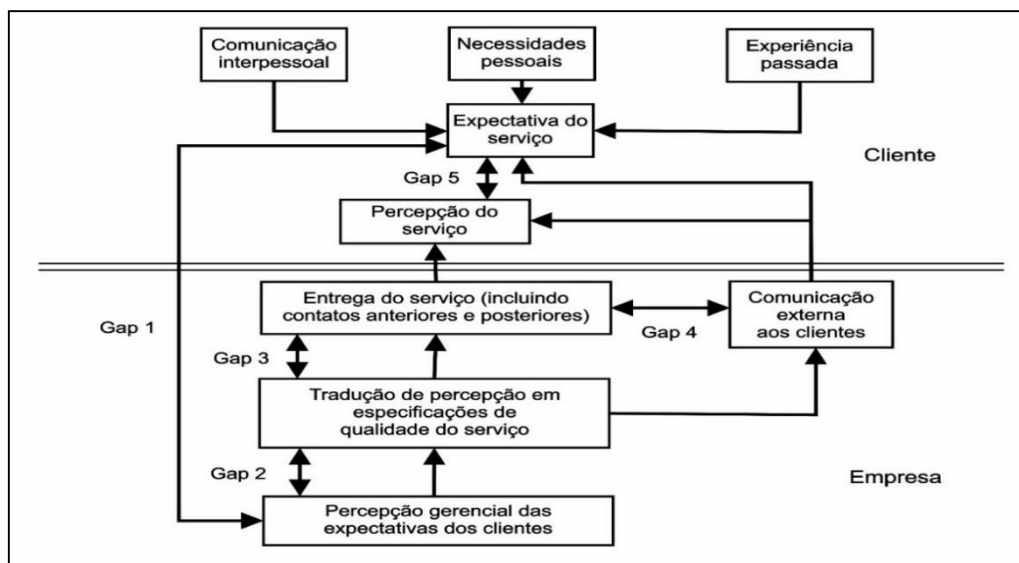
Segundo Pena *et al.* (2013), as cinco dimensões reestruturadas passam a ter as seguintes definições:

- Tangibilidade: é entendido como a dimensão que avalia tudo o que é palpável e com o qual o homem pode interagir usando os seus cinco sentidos, como exemplo, pode-se citar, equipamentos, instalações físicas, entre outros.
- Confiabilidade: é a dimensão, na qual, o usuário avalia se um serviço foi executado de forma segura e eficiente sem apresentar não conformidades e sem precisar de retrabalhos, em resumo, é a dimensão que avalia o quanto um serviço é confiável.
- Responsividade: é a dimensão que trata da pronta disposição dos prestadores de serviços e capacidade de respostas, para o atendimento dos usuários de forma voluntária, atenciosa, precisa e rápida.
- Garantia: é a dimensão que diz respeito às habilidades e conhecimentos dos prestadores de serviço, de forma cordial, passando aos usuários confiança e segurança.
- Empatia: é a dimensão que trata da importância que o usuário representa para a prestadora do serviço e do quanto esta se interessa por ele, lhe dando atenção, acessibilidade e sensibilidade se esforçando para entender as necessidades apresentadas pelos usuários.

Segundo Parasuraman, Zeithaml e Berry (1991), verificou-se também com a análise dos resultados do estudo realizado, a existência dos chamados *Gaps*, lacunas ou discrepâncias que se originam na diferença entre o nível de serviço percebido e o nível de serviço esperado pelo usuário, essa discrepância entre a percepção e a expectativa do serviço determinará se a prestação do serviço apresenta qualidade, *Gap* positivo, ou não, *Gap* negativo e em que grau.

Os *Gaps* comentados anteriormente podem facilmente ser representados pelo esquema apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Esquema dos Gaps



Fonte: Adaptado de Parasuraman, Zeithaml & Berry (1985).

Os Gaps, já citados, podem ser definidos como:

- **Gap 1:** é entendido como a discrepância apresentada entre as percepções dos executivos e as expectativas dos usuários, originada pela identificação, de forma errada, das verdadeiras expectativas dos usuários.
- **Gap 2:** é entendido como a discrepância apresentada entre as percepções dos gerentes, quanto as expectativas dos usuários, e os padrões de qualidade dos serviços prestados, devido a fatores, no tocante aos recursos, como a falta de mecanismos que permitam aos usuários serem ouvidos a respeito das especificações do serviço, bem como a indiferença gerencial, entre outros fatores.
- **Gap 3:** é entendido como a discrepância entre as especificações do serviço e o serviço que de fato foi entregue, devido a fatores como, colaboradores sem o devido comprometimento, a inability para cumprir o que foi especificado bem como a própria falta de conhecimento das especificações.
- **Gap 4:** é entendido como a discrepância apresentada entre a qualidade especificada e a qualidade que a prestadora do serviço informa externamente, onde a ocorrência desta discrepância está ligada a falta de comunicação entre usuário e empresa, deixando o usuário sem a noção do que esperar do serviço, além de informações divulgadas que apresentam um serviço com uma qualidade acima do que realmente se entrega.

- **Gap 5:** é entendido como a diferença entre a percepção do serviço que realmente a empresa entrega e a expectativa do usuário para a prestação do serviço, onde esta discrepância é um resultado proveniente dos *Gaps* de 1 a 4.

Service Quality

O *Service Quality* ou SERVQUAL é uma escala criada como tentativa de operacionalizar os conhecimentos empíricos da satisfação do usuário de forma a tornar-se teoria, com a finalidade de usá-lo como um instrumento capaz de obter a qualidade funcional e que pudesse também ser aplicada em diferentes formas de prestação de serviços (PARASURAMAN, ZEITHAML e BERRY, 1988).

De acordo com Marshall e Murdoch (2001), a escala SERVQUAL original continha uma seção com 22 questões sobre as expectativas do usuário e outra seção também com 22 questões, porém relacionadas a percepção dos usuários quanto ao que realmente foi entregue. Nessa escala, os usuários, submetidos a mesma, deviam avaliar o serviço em uma escala *likert*, que atribuía notas para cada uma das questões que iam de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente), por fim somadas as notas das percepções e das expectativas era feita a diferença entre elas, gerando uma nota para mensurar a qualidade do serviço, possibilitando assim a melhoria da mesma.

Estudo de caso

Nesta seção, serão abordadas as caracterizações da instituição de ensino superior, curso e estudo, apresentação e discursão dos resultados, bem como propostas de melhorias.

Caracterização da IES em estudo

O estudo foi realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA) campus de Abaetetuba, também conhecido como Campus Universitário do Baixo Tocantins, que foi criado no ano de 1987 com o intuito de possibilitar o crescimento da região, através da formação de cidadãos capazes de transformar, socializar e construir uma sociedade mais justa e sustentável. A mesma teve suas atividades iniciadas em parceria com a prefeitura do município, por tanto no início a IES não possuía prédio próprio e suas atividades eram

desenvolvidas em escolas do município. Somente em 1991 o prédio do campus universitário de Abaetetuba foi inaugurado.

Em 2017 a IES possuía aproximadamente 1800 alunos matriculados nos cursos de Letras (habilitações em língua portuguesa e língua espanhola), Matemática, Engenharia Industrial, Física, Pedagogia e Educação do Campo.

Caracterização do curso em estudo

O objetivo do curso, segundo seu PPC, é capacitar profissionais para desenvolver atividades técnicas e de gerenciamento, que tornem possível a intervenção nos processos produtivos. Isso faz com que, o papel do Engenheiro Industrial seja fundamental para esses setores da empresa e também contribuem para a melhoria na produtividade e qualidade nas indústrias em geral.

O curso de Bacharelado em Engenharia Industrial teve o ingresso de sua primeira turma no ano de 2009, e desde então, todos os anos são ofertadas 40 novas vagas para o curso. Ele foi vinculado a Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia – FACET até o ano de 2018 quando passou a ser vinculado a Faculdade de Engenharia Industrial – FEI, do Campus Universitário de Abaetetuba, e no ano de 2017 contava com 157 alunos matriculados. O curso é dividido em 10 semestres, e após a conclusão o aluno deverá ter atingido uma carga horária de 3765 horas.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Na Figura 2, estão apresentados os resultados tabulados dos questionários do modelo SERVQUAL aplicados junto a 106 alunos do curso de Bacharelado em Engenharia Industrial ofertado pela UFPA no Campus de Abaetetuba, referente a satisfação dos mesmos quanto aos serviços prestados pelo curso.

Os resultados expressos pelas percepções e expectativas assinaladas pelos alunos da IES, quanto aos serviços prestados, são comparados por meio da respectiva diferença entre as duas. Esta comparação, utilizando a diferença entre as percepções e expectativas, servem para se determinar parâmetros, pontuando cada item e dimensão. Por meio da pontuação, determina-se as discrepâncias na prestação do serviço, discrepâncias estas, que nesta seção, não devem ser consideradas exclusivamente como problemas, mas sim como oportunidades de melhoria na prestação do serviço avaliado.

A dimensão capacidade de resposta, itens de 1 a 3, se destacou com o segundo maior *Gap* médio entre todas as dimensões com um valor de -0,931. O item 3 se destacou com a maior discrepância entre os itens para essa dimensão, com um valor de -1,151, esse item está relacionado ao pronto atendimento das coordenações do curso, estágio e TCC da UFPA e a sua disponibilidade em ajudar os alunos.

A dimensão segurança, questões de 4 a 11, apresentou o menor *Gap* médio entre as cinco dimensões, com um valor de -0,598. O item 6, para esta dimensão, foi o qual apresentou a maior discrepância estando esse relacionado as atitudes e comportamentos das coordenações do curso, estágio e TCC da UFPA e se as mesmas inspiram confiança na prestação dos seus serviços.

A empatia, itens 12 a 18, apresentou um *Gap* de -0,708. Os itens 16 e 17 se destacaram com os *Gaps* -0,925 e -0,906 respectivamente, referente a conveniência dos horários das secretarias e departamentos administrativos, bem como das coordenações do curso, estágio e TCC. Vale destacar ainda, que a dimensão apresentou o item 18 com o menor *Gap* entre todos os itens distribuídos entre as cinco dimensões, com um valor de -0,094, bem como apresentou o maior valor, 4,094, dentre as médias das percepções.

Figura 2 – Tabulação dos dados

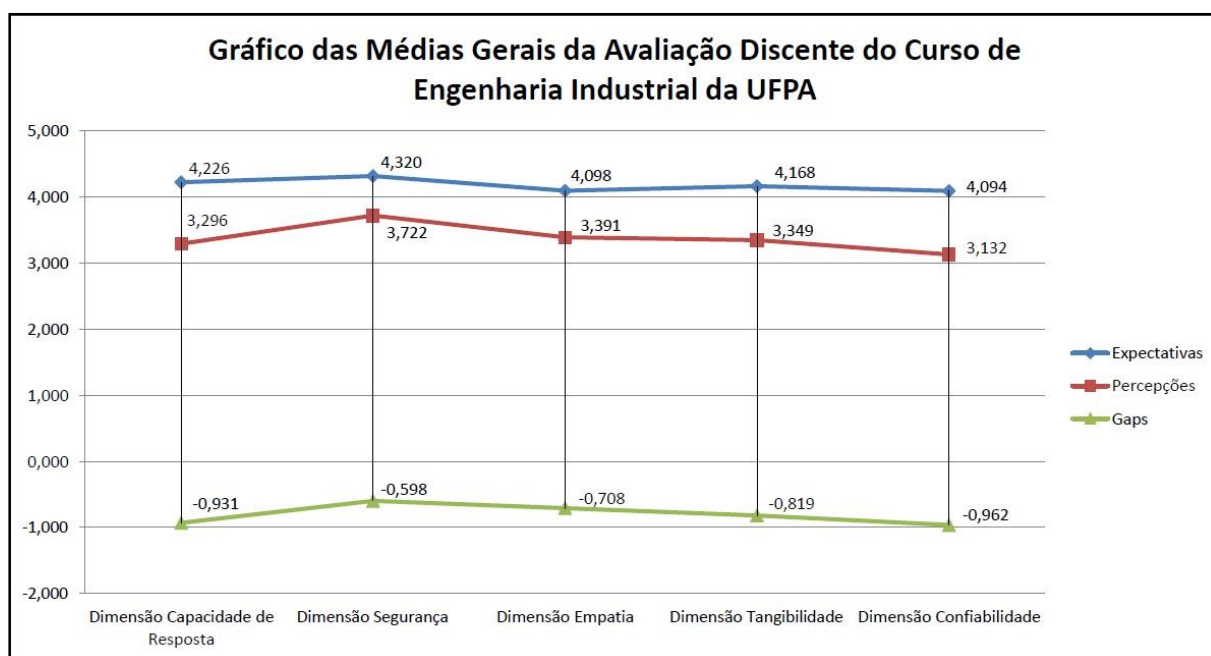
	Itens	Expectativas						Percepções						GAP
		Frequência das Respostas					Média	Frequência das Respostas					Média	
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
Capacidade de Resposta	1	1	5	23	26	51	4,142	6	20	42	22	16	3,208	-0,934
	2	1	3	17	32	53	4,255	1	11	37	43	14	3,547	-0,708
	3	1	6	13	28	58	4,283	5	23	38	33	7	3,132	-1,151
Média da Capacidade de Resposta = -0,931														
Segurança	4	0	1	23	36	46	4,198	3	8	24	45	26	3,783	-0,415
	5	0	2	18	30	56	4,321	3	3	26	51	23	3,830	-0,491
	6	0	5	21	29	51	4,189	3	16	39	36	12	3,358	-0,830
	7	0	5	10	27	64	4,415	2	7	19	53	25	3,868	-0,547
	8	0	3	15	30	58	4,349	1	10	30	41	24	3,726	-0,623
	9	0	2	17	26	61	4,377	2	6	34	46	18	3,679	-0,698
	10	1	3	12	32	58	4,349	2	7	31	39	27	3,774	-0,575
	11	0	4	17	22	63	4,358	3	9	31	31	32	3,755	-0,604
Média da Segurança = -0,598														
Empatia	12	0	5	24	36	41	4,066	1	12	51	28	14	3,396	-0,670
	13	1	9	19	37	40	4,000	2	23	42	28	11	3,217	-0,783
	14	1	7	23	32	43	4,028	2	19	41	31	13	3,321	-0,708
	15	3	7	15	26	55	4,160	6	22	29	33	16	3,292	-0,868
	16	2	6	21	27	50	4,104	7	22	35	29	13	3,179	-0,925
	17	0	7	23	24	52	4,142	4	19	43	28	12	3,236	-0,906
	18	3	4	17	28	54	4,189	5	6	16	26	53	4,094	-0,094
Média da Empatia = -0,708														
Tangibilidade	19	0	3	16	46	41	4,179	1	8	22	37	38	3,972	-0,208
	20	1	3	11	45	46	4,245	1	7	14	50	34	4,028	-0,217
	21	3	11	17	20	55	4,066	11	24	40	22	9	2,943	-1,123
	22	1	6	13	25	61	4,311	4	14	17	39	32	3,764	-0,547
	23	5	5	24	26	46	3,972	19	24	39	17	7	2,708	-1,264
	24	2	11	16	24	53	4,085	6	27	38	26	9	3,047	-1,038
	25	1	3	13	28	61	4,368	4	4	19	48	31	3,925	-0,443
	26	2	7	12	31	54	4,208	6	22	32	37	9	3,198	-1,009
	27	2	9	17	18	60	4,179	7	18	39	29	13	3,217	-0,962
	28	6	11	11	20	58	4,066	18	27	35	22	4	2,689	-1,377
Média da Tangibilidade = -0,819														
Confiabilidade	29	3	5	17	30	51	4,142	9	21	45	22	9	3,009	-1,132
	30	2	4	17	28	55	4,226	5	17	39	33	12	3,283	-0,943
	31	2	5	24	30	45	4,047	3	29	37	28	9	3,104	-0,943
	32	0	2	25	34	45	4,151	2	9	35	52	8	3,519	-0,632
	33	2	9	21	28	46	4,009	9	21	50	19	7	2,943	-1,066
	34	4	4	21	33	44	4,028	7	16	34	33	16	3,330	-0,698
	35	3	11	18	19	55	4,057	14	26	46	14	6	2,736	-1,321
Média da Confiabilidade = -0,962														
Média Geral = -0,803														

Fonte: Elaboração dos Autores (2018).

A tangibilidade, itens de 19 a 28, apresentou um *Gap* médio de -0,819. Os itens 21, 23 e 28 se destacaram, entre todos os itens, para esta dimensão. Sendo que, o item 28 obteve um *Gap* com magnitude de -1,377, a maior discrepância entre todos os itens distribuídos no questionário, apresentando ainda a menor média, 2,689, dentre todas as percepções, abordando a avaliação quanto a qualidade e quantidade de equipamentos nos laboratórios do curso de engenharia industrial. Os outros dois itens, 21 e 23, relevantes a esta dimensão, obtiveram os *Gaps* -1,123, -1,264 respectivamente, abordando a avaliação quanto a qualidade e quantidade do acervo da biblioteca, assim como o espaço o serviço e a qualidade dos produtos da cantina.

A dimensão confiabilidade, itens 29 a 35, apresentou um *Gap* médio de -0,962 a maior discrepância entre as cinco dimensões que constituem o questionário. Nessa dimensão, percebe-se que os itens 29 e 35, apresentaram as maiores discrepâncias, com um valor de -1,132 e de -1,321 respectivamente, essas discrepâncias estão relacionadas a prestação de serviços em prazos adequados, informes quanto ao andamento de suas solicitações e processos, bem como a divulgação de eventos e serviços de interesse dos alunos.

Figura 3 – *GAPs* médios por dimensão



Fonte: Elaboração dos Autores (2018).

Os resultados apresentaram um *Gap* médio geral, para as cinco dimensões, de -0,803. Entre as dimensões, como se observa na figura 3, a confiabilidade foi a que apresentou a maior discrepância com a média de -0,962, com as outras quatro dimensões compondo, na ordem decrescente dos valores dos *Gaps*, a seguinte classificação: capacidade de resposta com -0,931, tangibilidade com -0,819, empatia com -0,708 e segurança com -0,598. Os *Gaps* expostos, confirmam oportunidades de melhorias no sistema de prestação de serviços do curso de Bacharelado em Engenharia Industrial alvo do presente estudo.

Propostas de melhoria

Como proposta de melhoria verificando os resultados dos *Gaps* sugere-se a aplicação da ferramenta da qualidade 5W1H para sugerir planos que sejam evitados e prevenidos.

O 5W1H é um *checklist*, é uma ferramenta utilizada para garantir que os procedimentos sejam realizados sem nenhuma dúvida tanto por parte dos gerentes quanto por seus subordinados, para definir as tarefas de cada um de forma clara e objetiva para que o plano de melhoria siga todas as etapas corretamente (PEINADO & GRAEML, 2007).

Tabela 1 – Plano de Melhorias para o Curso

What (O quê?)	Who (Quem?)	Where (Onde?)	When (Quando?)	Why (Porquê?)	How (Como?)
Criar equipes para realizar atendimentos em horários especiais	Secretaria e coordenação do curso	Secretaria e gabinetes dos responsáveis	Imediatamente	Por algumas turmas serem no período da noite e a coordenação e secretaria do curso funcionarem no horário comercial, se torna necessário que se tenha uma equipe disponível para atender a demanda dos	Utilizando o sistema de turno e folgas

				alunos do turno da noite	
Realizar treinamentos e reuniões informativas para agilizar o atendimento	Coordenação e secretaria do curso	Auditório	A cada 30 dias	Para atualizar os coordenadores e secretários sobre as transições e acontecimentos da instituição e principalmente as quais afetam o curso	Com o apoio do diretor e coordenadores
Implantar uma Campanha de doação de livros	Coordenação do curso, Centro Acadêmico do curso e biblioteca	No campus da instituição	Anualmente	Para incentivar professores e alunos a realizar doações de livros referentes ao curso	Com o apoio dos coordenadores e alunos
Garantir que a prestação de serviços de atendimento será feita no prazo adequado pela secretaria e coordenação	Secretaria e coordenação do curso	Secretaria e gabinetes dos responsáveis	Único treinamento para os funcionários e, posteriormente, eventualmente para funcionários novos	Criar um sistema de entrada e saída de processos facilitará o andamento de solicitações realizadas pela sua ordem de entrada e pelo seu grau de importância	Utilizando sistema de filas como FIFO e grau de prioridades seguindo o treinamento ministrado
Tornar o serviço de informação por telefone confiável	Equipe de TI e Consultor especialista em atendimento ao cliente	Auditório da instituição	A cada 6 meses	Para passar mais segurança e credibilidade nas informações fornecidas pelo atendimento	Fazendo treinamento de telemarketing e de sistema interno
Aperfeiçoar o sistema interno	Equipe de TI	Laboratório de informática	A cada 2 semanas	A interface do sistema interno das instituições sempre atualizado faz com que evitem certos	Melhorando a sistematização de pedidos online para torna-lo mais confiável

				procedimentos e serviços desnecessários	
Melhorar a divulgação do curso	Grupo acadêmico definido pelos acadêmicos e coordenadores do curso	Laboratório de informática	Semanalmente	Realizar a divulgação do curso é de suma importância para reconhecimento	Escrevendo artigos para jornais e redes sociais

Fonte: Elaboração dos Autores (2018).

Selecionando os *Gaps* com os piores valores negativos se elaborou a tabela do 5W1H propondo planos de melhoria para as maiores reclamações dos discentes do curso como mostra a tabela 1.

Vale ressaltar que no 5W1H da tabela 1 foram trabalhados os *Gaps* com os piores valores negativos, acima de -0,965, pois se encontram com maior índice de insatisfação.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo a avaliação do nível de satisfação dos alunos do curso de Bacharelado em Engenharia Industrial da Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba, utilizando uma ferramenta da qualidade que realiza uma quantificação da qualidade em prestação de serviços.

O método SERVQUAL, utilizado neste trabalho, apresentou a dimensão confiabilidade como a dimensão com maior discrepância dentre todas as dimensões utilizadas neste artigo, com uma média geral de (-0,960), a ordem decrescente de classificação, quanto as discrepâncias seguiu com as dimensões, capacidade de resposta (-0,931), tangibilidade (-0,819), empatia (-0,708), e segurança (-0,598).

Com os resultados, nota-se que todas as cinco dimensões apresentaram valores negativos para os seus *Gaps*, entre outras palavras, conclui-se que as percepções assinaladas pelos alunos do curso estão abaixo de suas expectativas, demonstrando falhas nas prestações de serviços do curso.

A utilização da ferramenta 5W1H mostrou uma forma pratica de se trabalhar os principais pontos negativos avaliados na pesquisa e elaborar planos de ação para evitar

tais itens. Destaca-se que mesmo o item DTang28 tendo apresentado um *Gap* de magnitude (-1,377), maior lacuna que estava relacionada com “os laboratórios específicos do curso de Engenharia Industrial possuem equipamentos e recursos modernos, atuais, de boa qualidade e quantidade”, este não foi trabalhado no plano de melhorias por precisar de recursos financeiros. Deste modo, apesar de ter apresentado o maior grau de insatisfação por parte dos discentes e de não ter sido mencionado no plano de melhorias este item deve ser tratado com certa prioridade pela administração do campus e do curso em estudo assim que se tenha recursos financeiros disponíveis.

Como descrito na seção anterior, o presente trabalho vislumbra a oportunidade de melhoria na prestação do serviço do curso em questão, assim, pôde-se perceber como a ferramenta SERVQUAL proporciona o diagnóstico de problemas na prestação de serviço, focado a uma tomada de decisão que busca a melhoria e a qualidade em serviços.

Referências

CARPINETTI, L. C. R.; GEROLAMO, M. C. **Gestão da Qualidade ISO 9001: 2015 – Requisitos e Integração com a ISO 14001:2015**. São Paulo: Atlas, 2016.

CARVALHO, M. M.; PALADINI, E. P. **Gestão da Qualidade - Teoria e Casos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2012.

FITZSIMMONS, J. A. & FITZSIMMONS, M. J. **Administração de Serviços: Operações, Estratégia e Tecnologia de Informação**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

GRÖNROOS, C. **Marketing, Gerenciamento e Serviços: a competição por serviços na hora da verdade**. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

LAS CASAS, A. L. **Qualidade total em serviços: conceitos, exercícios, casos práticos**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

MARQUES, D.; PIERRE, F. C. Aplicação do modelo SERVQUAL para avaliar a qualidade do serviço da biblioteca de uma Instituição de Ensino Superior na região de Botucatu. **Tekhne e Logos**, Botucatu, SP, v.5, n.2, Dezembro, 2014.

MARSHALL G.; MURDOCH, I. Service quality in consulting marketing engineers. **Int J Constr Mark**, 2001.

MARTINS, P. G.; LAUGENI, F. P. **Administração da produção**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

OLIVEIRA, O. J., & FERREIRA, E. C. Adaptação e aplicação da escala SERVQUAL na educação superior. **Gestão da Produção, Operações e Sistemas - GEPROS**, n.3, vol. 3, p. 133-146, 2008.

PARASURAMAN, A., ZEITHAML V. A., BERRY, L. L. A conceptual model of services quality and its implication for future research. **Journal of Marketing**, v. 49, n° 4, p. 41-50, 1985.

PARASURAMAN, A.; BERRY, L. L.; ZEITHAML, V.A. Refinement and reassessment of the SERVQUAL dimensions. **Journal of Retailing**, 1991.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V. A.; BERRY, L. L. Servqual: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. **Journal of Retailing**, v.64, n. 1, p. 12-40, 1988.

PENA, M. M.; SILVA, E. M. S.; TRONCHIN, D. M. R.; MELLEIRO, M. M. O emprego do modelo de qualidade de Parasuraman, Zeithaml e Berry em serviços de saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v.47, n.5, p.1227-1232, 2013.

PEINADO, J., GRAEML, A. R., **Administração da produção: operações e serviços**, Curitiba: UnicenP, 20017

Apêndice A – Questionário de Expectativas e Percepções

	Expectativa	Percepção
Capacidade de Resposta	<p>1- Haver um pronto atendimento dos funcionários da UFPA e estes estarem sempre dispostos a ajudar.</p> <p>2- Haver um pronto atendimento dos professores da UFPA e estes estarem sempre dispostos a ajudar.</p> <p>3- Haver um pronto atendimento das coordenações (de curso, estágio e TCC) da UFPA e estas estarem sempre dispostas a ajudar.</p>	<p>1- Há um pronto atendimento dos funcionários da UFPA e estes estão sempre dispostos a ajudar.</p> <p>2- Há um pronto atendimento dos professores da UFPA e estes estão sempre dispostos a ajudar.</p> <p>3- Há um pronto atendimento das coordenações (de curso, estágio e TCC) da UFPA e estas estão sempre dispostas a ajudar.</p>
Segurança	<p>4- As atitudes e comportamentos dos funcionários da UFPA inspirarem confiança nos serviços prestados.</p> <p>5- As atitudes e comportamentos dos professores da UFPA inspirarem confiança nos serviços prestados.</p> <p>6- As atitudes e comportamentos das coordenações (de curso, estágio e TCC) da UFPA inspirarem confiança nos serviços prestados.</p> <p>7- Os professores terem conhecimentos adequados para desempenhar suas funções.</p> <p>8- Os funcionários terem conhecimentos adequados para desempenhar suas funções.</p> <p>9- As coordenações terem conhecimentos adequados para desempenhar suas funções.</p> <p>10- Os professores, funcionários e coordenações tratarem os alunos de modo cortês.</p> <p>11- Você se sentir mais seguro e confiante (na sua formação, reconhecimento do mercado profissional e segurança física) por estar estudando na UFPA.</p>	<p>4- As atitudes e comportamentos dos funcionários da UFPA inspiram confiança nos serviços prestados.</p> <p>5- As atitudes e comportamentos dos professores da UFPA inspiram confiança nos serviços prestados.</p> <p>6- As atitudes e comportamentos das coordenações (de curso, estágio e TCC) da UFPA inspiram confiança nos serviços prestados.</p> <p>7- Os professores demonstram ter conhecimentos adequados para desempenhar suas funções.</p> <p>8- Os funcionários demonstram ter conhecimentos adequados para desempenhar suas funções.</p> <p>9- As coordenações demonstram ter conhecimentos adequados para desempenhar suas funções.</p> <p>10- Os professores, funcionários e coordenações tratam os alunos de modo cortês.</p> <p>11- Você se sente mais seguro e confiante (na sua formação, reconhecimento do mercado profissional e segurança física) por estar estudando na UFPA.</p>
Empatia	<p>12- A equipe de professores fornecer uma adequada atenção individual.</p> <p>13- O pessoal de apoio (funcionários em geral, secretarias, pedagoga e etc.) prestar uma adequada atenção individual.</p> <p>14- As coordenações fornecerem uma adequada atenção individual.</p> <p>15- A UFPA possuir horários de aula convenientes.</p> <p>16- As secretarias e departamentos administrativos da UFPA possuírem horários convenientes.</p> <p>17- As coordenações (curso, estágio e TCC) possuírem horários convenientes.</p> <p>18- O tempo de duração do curso (5 anos) ser conveniente.</p>	<p>12- A equipe de professores fornece uma adequada atenção individual.</p> <p>13- O pessoal de apoio (funcionários em geral, secretarias, pedagoga e etc.) presta uma adequada atenção individual.</p> <p>14- As coordenações fornecem uma adequada atenção individual.</p> <p>15- A UFPA possui horários de aula convenientes.</p> <p>16- As secretarias e departamentos administrativos da UFPA possuem horários convenientes.</p> <p>17- As coordenações (curso, estágio e TCC) possuem horários convenientes.</p> <p>18- O tempo de duração do curso (5 anos) é conveniente.</p>
Tangibilidade	<p>19- Os funcionários possuírem uma aparência e postura profissional adequadas.</p> <p>20- Os professores e coordenadores possuírem uma aparência e postura profissional adequadas.</p> <p>21- A qualidade e quantidade do acervo da biblioteca serem adequadas.</p> <p>22- As instalações em geral (corredores, área de bate-papo, banheiros) da UFPA possuírem bom asseio, conservação e aspecto visual.</p> <p>23- O espaço, serviço e qualidade dos produtos da cantina serem adequados.</p> <p>24- O espaço, serviço e qualidade dos produtos do centro de cópias e impressão serem adequados.</p> <p>25- As salas de aula possuírem um tamanho adequado ao número de alunos e estarem com um adequado estado de conservação, climatização e isolamento acústico.</p> <p>26- Os equipamentos e materiais utilizados (recursos audiovisuais, cópias e etc.) nas aulas em sala serem modernos, atuais e visualmente atraentes.</p> <p>27- Os laboratórios de informática possuírem equipamentos e recursos modernos, atuais, de boa qualidade e quantidade.</p> <p>28- Os laboratórios específicos do curso de Engenharia Industrial possuírem equipamentos e recursos modernos, atuais, de boa qualidade e quantidade.</p>	<p>19- Os funcionários possuem uma aparência e postura profissional adequadas.</p> <p>20- Os professores e coordenadores possuem uma aparência e postura profissional adequadas.</p> <p>21- A qualidade e quantidade do acervo da biblioteca são adequadas.</p> <p>22- As instalações em geral (corredores, área de bate-papo, banheiros) da UFPA possuem bom asseio, conservação e aspecto visual.</p> <p>23- O espaço, serviço e qualidade dos produtos da cantina são adequados.</p> <p>24- O espaço, serviço e qualidade dos produtos do centro de cópias e impressão são adequados.</p> <p>25- As salas de aula possuem um tamanho adequado ao número de alunos e estão em adequado estado de conservação, climatização e isolamento acústico.</p> <p>26- Os equipamentos e materiais utilizados (recursos audiovisuais, cópias e etc.) nas aulas em sala são modernos, atuais e visualmente atraentes.</p> <p>27- Os laboratórios de informática possuem equipamentos e recursos modernos, atuais, de boa qualidade e quantidade.</p> <p>28- Os laboratórios específicos do curso de Engenharia Industrial possuem equipamentos e recursos modernos, atuais, de boa qualidade e quantidade.</p>
Confiabilidade	<p>29- Os setores administrativos da UFPA prestarem serviços em prazos adequados e o informarem do andamento de suas solicitações e processos.</p> <p>30- Os professores prestarem seus serviços (aulas, correção de provas e trabalhos, datas de avaliações) no prazo combinado.</p> <p>31- Os setores administrativos da UFPA executarem seus serviços corretamente logo na primeira vez.</p> <p>32- Os professores executarem seus serviços corretamente logo na primeira vez.</p> <p>33- O pedido de informação por telefone ser acessível e confiável.</p> <p>34- As informações e solicitações pelos links, páginas de internet e sistemas on-line serem eficazes e confiáveis.</p> <p>35- A UFPA e o curso de Engenharia Industrial fazerem uma boa divulgação sobre eventos e serviços de interesse aos alunos.</p>	<p>29- Os setores administrativos da UFPA prestam serviços em prazos adequados, e o informam do andamento de suas solicitações e processos.</p> <p>30- Os professores prestam seus serviços (aulas, correção de provas e trabalhos, datas de avaliações) no prazo combinado.</p> <p>31- Os setores administrativos da UFPA executam seus serviços corretamente logo na primeira vez.</p> <p>32- Os professores executam seus serviços corretamente logo na primeira vez.</p> <p>33- O pedido de informação por telefone é acessível e confiável.</p> <p>34- As informações e solicitações pelos links, páginas de internet e sistemas on-line são eficazes e confiáveis.</p> <p>35- A UFPA e o curso de Engenharia Industrial fazem uma boa divulgação sobre eventos e serviços de interesse aos alunos.</p>

Fonte: Elaboração dos Autores (2018).

Entrevista

ENTREVISTA COM GABRIEL GRABOWSKI: DECISÃO DA ELITE BRASILEIRA É ESTANCAR O ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

Para o professor e pesquisador Gabriel Grabowski, as políticas educacionais dos governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro têm como objetivo claro transformar professor e estudante em protagonistas secundários no processo da educação.

Por Cristiano Goldschmidt¹

Nesta entrevista, o professor e pesquisador Gabriel Grabowski fala do sucateamento da educação brasileira. Segundo ele, o movimento político de ataques às universidades e de cortes nos investimentos começou ainda em 2014, intensificando-se nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro. A conversa aconteceu a partir do lançamento do livro *A desconstrução do futuro* (Carta Editora, 2019), obra composta de vinte e cinco artigos escritos mensalmente, de janeiro de 2017 a janeiro de 2019, nos quais o autor narra os retrocessos impostos à educação ao longo de dois anos. Assim como nesta entrevista, em seu livro Grabowski propõe uma reflexão sobre o impacto das reformas e a ausência de um projeto de educação no conjunto das políticas públicas para o setor, bem como alerta sobre a falta de perspectivas que essas políticas e programas impõem, de forma irresponsável, aos jovens – desconstruindo o futuro do país. Segundo o professor, são medidas que comprometem não só o futuro dos jovens que atualmente estão nas universidades, mas principalmente o das novas gerações, que já sentem o impacto negativo de um conjunto de propostas que colocam professor e estudante como protagonistas secundários no processo da educação. Como bem assinala o professor Gaudêncio Frigotto na apresentação da obra, o autor convida a um embate teórico e ético-político ao analisar “as medidas e contrarreformas que interditam a dupla cidadania para a maioria dos jovens da classe trabalhadora e condenam o Brasil ao trabalho simples e a ser uma nação sem autonomia e soberania”.

Gabriel Grabowski possui Graduação em Filosofia Plena pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (1985), Especialização em Sociologia (UFRGS, 1997), Mestrado em Educação Profissional (UFRGS, 2004), Doutorado em Educação (UFRGS, 2010) e MBA de Gestão Universitária pela UCS/Comung (2017). Atualmente é docente e pesquisador da Universidade Feevale, em Novo Hamburgo (RS); pesquisador do Programa de Qualidade Ambiental e Mestrado em Letras; e professor do Centro Universitário Metodista de Educação (IPA), em Porto Alegre (RS). Integra a Diretoria da Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino (Aesufope) e o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEd/RS). Mantém uma coluna mensal no *Jornal Extra Classe* (www.extraclasse.org.br), editado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Privado do RS. Seus estudos e pesquisas versam sobre os seguintes temas: Educação e Trabalho, Financiamento da Educação e Financiamento da Educação

¹ Cristiano Goldschmidt é Jornalista, Escritor e Crítico Teatral. Pedagogo, possui Especialização em Pedagogia da Arte (Ufrgs, 2013), Especialização em Docência no Ensino Superior (Centro Universitário Leonardo da Vinci, 2018) e Mestrado em Artes Cênicas (Ufrgs, 2018). Atualmente é Conselheiro Estadual de Cultura do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Profissional, Ensino Médio, Educação Profissional, Juventude e Formação de Professores.

Confira a entrevista.

1 – Como o senhor recebeu a notícia divulgada recentemente de que o governo cortará 30% do orçamento destinado às Universidades Federais?

Grabowski: Esse anúncio nos causa uma profunda apreensão sobre o futuro da educação no país. Hoje (02/05/2019) os jornais estão estampando que de 2014 a 2018 nós já tivemos uma redução de investimentos na educação na ordem de 56%. E para você ter uma ideia, o orçamento do MEC de 2014 a 2018 já teve uma queda de 117 bilhões para 103 bilhões. E a rubrica específica de investimentos que seria para ampliar a qualidade e o acesso à educação básica e superior no Brasil teve um decréscimo de 11,3 bilhões para 4,9 bilhões, e a projeção para esse ano de 2019 na peça orçamentária é de uma queda maior ainda, ou seja, o investimento baixaria para 4,2 bilhões. Isso demonstra uma tendência que começou em 2014, que é a redução real de investimentos na educação no Brasil. Quando você soma essa redução dos investimentos nesta ordem de mais de 50% com a PEC 95 do teto dos gastos, aprovada em 2016, e este anúncio de agora, de uma redução de mais de 30%, significa que sim, a nossa educação está ameaçada, em todos os sentidos: ameaçada quanto a sua oferta, ameaçada a sua qualidade, e obviamente não teremos nenhuma expansão no ensino superior nem na educação profissional, e o próprio ensino médio torna-se ameaçado. Mesmo que o ministro diga que vai priorizar a Educação Básica, esta redução está ocorrendo em todos os níveis e modalidades. Nós já temos um ensino médio que não está universalizado. Hoje, em torno de 80% dos jovens que deveriam estar no ensino médio estão matriculados, porém, apenas 50% concluem o ensino médio. Então nós teremos um retrocesso extremamente grave na educação brasileira, maior do que já está ocorrendo. E isso compõe, no meu entendimento, esta decisão da elite brasileira de estancar o acesso à educação básica e superior. Ou seja, 2014 teríamos atingido o teto de acesso à educação, e a partir daí começa um retrocesso, porque, de fato, não só estamos retrocedendo nestes investimentos, mas também em termos de acesso e de matrículas no ensino superior, por exemplo. Os últimos dois censos do INEP já demonstram que a educação brasileira está com menos alunos do que estava há quatro anos. A educação básica e o ensino médio também, ou seja, todos os níveis e modalidades demonstram uma diminuição no número de alunos num momento em que nós temos um “bônus demográfico”, no momento em que nós temos mais jovens no Brasil. Consequentemente esses jovens não terão acesso à educação pública em nosso país.

2 – Abordada em um dos textos do seu livro, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para a formação de professores é questionada pelos docentes. Quais são as questões levantadas?

Grabowski: Acho que a primeira crítica mais séria em relação à BNCC é de que a própria proposta da BNCC para a formação de professores veio posteriormente à BNCC da Educação Básica. Primeiro tivemos a aprovação da BNCC do ensino infantil e

fundamental em 2017, tivemos a aprovação da BNCC do ensino médio em 2018, e hoje o que tem é apenas uma proposta de BNCC que foi enviada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação, e agora o MEC a solicitou de volta para fazer ajustes com a perspectiva e a concepção do novo governo. Ou seja, estamos até este momento apenas com uma proposta, e uma proposta ainda não publicizada o suficiente. Toda reforma curricular deveria ter o caminho inverso. Primeiro você teria que pensar a preparação dos professores, a formação dos professores para uma nova concepção de educação básica como a BNCC tenta propor, e nesse caso o processo está invertido, ou seja, os últimos a terem uma BNCC serão os professores. Essa BNCC da formação dos professores, além de estar em ordem invertida, na verdade ela propõe que o professor seja um mero operador da aprendizagem e de um currículo pré-formatado. Essa decisão de propor e implementar a BNCC da formação dos professores significa que as editoras no Brasil vão preparar o material, o conteúdo, o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos e irão oferecer isso aos sistemas de ensino através de material didático, apostilas e livros didáticos, e o professor será apenas o executor disso lá na escola, dentro da lógica da BNCC. Isso vai mais uma vez contribuir para a desconstituição da docência, a desvalorização da docência. E esses ataques hoje que se faz às escolas, às universidades e aos docentes ditos marxistas, na verdade é um movimento amplo de tornar o professor um mero instrumento de implementação do currículo que as grandes editoras, os grandes grupos empresariais de educação vão preparar para que ele opere e implemente dentro da escola. Então a crítica é de instrumentalização da função docente. Tanto o professor quanto o estudante serão protagonistas secundários no processo da educação. A educação que está sendo planejada e implementada no Brasil desde 2014 é uma educação profundamente controlada pelo Estado, que por sua vez é controlada pelos grandes grupos empresariais na perspectiva do capital. Com isso, a escola, o estudante e o professor receberão um pacote educacional, um processo de aprendizagem já planejado para desenvolverem no tempo e no espaço escolar.

3 – De que forma a nova BNCC da educação básica prejudicará os jovens mais pobres?

Grabowski: Inicialmente precisamos diferenciar as BNCCs, porque nós temos duas BNCCs, e essa é uma outra crítica. Hoje a nossa LDB (Lei de Diretrizes e Bases) prevê que a educação básica, que envolve educação infantil, ensino fundamental e médio, é um todo, uma unidade, que deveria ser pensada, planejada e desenvolvida de forma bem integrada. Esse é um dos avanços importantes que a LDB de 1996 propiciou à educação brasileira, a partir, inclusive, de uma concepção do próprio autor, o senador e educador Darcy Ribeiro, de que a educação básica é um todo que precisa estar integrado, articulado e desenvolvido. O que a BNCC fez então? ela dividiu e rompeu esta unidade da educação básica. Nós temos uma BNCC do ensino infantil e fundamental, e outra do ensino médio. Sobre a primeira, ela traz essa grande mudança de que a partir dela não mais trabalharemos conteúdos, saberes e conhecimentos - através de disciplinas -, mas desenvolveremos competências e habilidades. Nós não temos ainda uma experiência e um acúmulo acadêmico e cultural de como desenvolver competências e habilidades em

crianças de educação infantil, por exemplo, ou do ensino fundamental. Essa é uma novidade para a qual nós não temos expertise e não temos a formação dos professores. Então será um desafio que pode inclusive causar uma desorganização do que nós temos hoje de estrutura curricular na educação infantil e fundamental. E esse é um desafio muito grande. Pelo que nós conhecemos a nível internacional, nenhum país fez uma mudança curricular desta ordem e tão radical, substituindo currículos organizados e estruturados de forma disciplinar e interdisciplinar, passando para esse currículo de competências e habilidades na educação infantil. Por quê? Porque esse currículo de competências tem uma origem e uma natureza dentro da educação chamada técnica-profissional. Onde ela foi implementada num primeiro momento, como França, Canadá, foi na formação profissional de nível médio, que são os cursos técnicos, e que o sistema “S” (SENAI, SENAC, SESI, SEBRAE) no Brasil já faz há muito tempo, ou no ensino superior, porque por sua função precípua o ensino superior profissionaliza, e é onde nós temos uma experiência maior e expertise melhor. Agora, fazer isso na educação infantil é algo que acende todos os alertas possíveis. E o que essa BNCC propôs? O desenvolvimento de dez competências que são as mesmas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Então nós temos dez competências a serem desenvolvidas para toda a educação básica. O que muda é a complexidade e o aprofundamento que cada etapa deverá fazer no desenvolvimento das próprias competências. O que a BNCC altera fundamentalmente? Ela torna obrigatório apenas as disciplinas de português e matemática no ensino fundamental e no ensino médio, além do inglês, mas não garante que os demais componentes curriculares sejam mantidos com espaço dentro do currículo, como, por exemplo, o estudo de ciências da natureza e do meio ambiente no ensino fundamental, e o estudo das ciências humanas no ensino médio. Ela não garante isso, e esse é um desafio. O segundo, é que tem outra mudança na BNCC do ensino médio. Ele colocou um teto máximo de formação no ensino médio quanto à formação geral. A Base Nacional Comum para todo o Brasil deverá ter no máximo 1800 horas, das 3000 horas do ensino médio. As outras 1200 horas a escola deverá optar por um dos cinco itinerários, que é aprofundar a formação em ciências humanas, ou matemática, ou ciências da natureza, ou linguagens, e o quinto itinerário é o ensino técnico profissional. Isso significa um possível risco para jovens, que consiste em ele ter um ensino médio com apenas 1800 horas de formação geral, de cultura geral para todas as áreas, e isso é uma redução do nosso atual currículo. Obviamente isso afetará a qualidade, e as próprias escolas particulares estão muito preocupadas, porque pela primeira vez na legislação se fixou um máximo de carga horária no ensino médio - 1800 horas -, quando sempre a legislação fixava uma carga horária mínima, como: de 800 horas até 1200h para os cursos técnicos. Agora não, eles colocaram o máximo, que é 1800h para cultura geral – restringindo currículos - e, mais outras 1200 horas de um dos 5 itinerários. Então, primeiro haverá uma diminuição da formação geral, segundo deverá haver uma escolha por um itinerário a ser aprofundado em detrimento dos outros, e se possibilita que depois o jovem fique estacionado no ensino médio fazendo itinerários alternadamente. Ou seja, será uma educação de qualidade inferior ao que nós temos hoje, ocupará o jovem mais tempo fazendo itinerários no ensino médio e inibindo a sua continuidade nos estudos no ensino superior. Portanto, eu avalio que o impacto

sobre a vida do jovem será, provavelmente, um ensino médio de qualidade inferior, que não o preparará para a continuidade dos estudos a nível superior e visa mantê-lo com apenas a formação básica, sem incentivá-lo a progredir nos estudos de graduação e de pós-graduação.

4 – Que análise o senhor faz das Diretrizes Curriculares para o Novo Ensino Médio (DCNEM), que propõem que 40% do currículo poderá ser na modalidade EaD e institui até o trabalho voluntário na carga horária dos alunos?

Grabowski: A chamada Reforma do Ensino Médio, que também começa em 2016 com o governo Temer, tem três instrumentos. Um instrumento é esse da BNCC sobre a qual falamos agora. Antes dela, em outubro de 2016, o presidente Michel Temer alterou a LDB através de Medida Provisória. Essa é outra novidade, pois pela primeira vez na história da LDB ela foi alterada por meio de uma MP, de cima para baixo, arbitrariamente. Ela, que é uma lei aprovada pelo Congresso Nacional, a nossa constituição da educação, sendo alterada por uma forma impositiva. Então, o Temer encaminha uma alteração dessa LDB em 2016, e que virou a Lei 13.415 em fevereiro de 2017. Ou seja, nós temos uma lei nova do ensino médio que justamente abriu e anunciou um “novo” ensino médio. O que tem de “novo aqui”? É o que eu acabei de falar: um ensino médio em cinco itinerários, com a não obrigatoriedade mais das disciplinas que o compunham, restringindo-o apenas a matemática e português, podendo ser ofertado por módulos, por competências e habilidades, e de formas diversificadas. Teremos vários ensino médio pelo país. Então, essa lei abre estas possibilidades de configurações diversas de formação básica. A aprovação das novas diretrizes para o ensino médio foi muito rápida, pois o Conselho Nacional de Educação começou a discutir a atualização em outubro e, em dezembro de 2018, já estavam aprovadas as Novas Diretrizes para o Ensino Médio e a BNCC também. O que esses três instrumentos buscam consolidar? Um “novo” ensino médio que se propõe em tempo integral – e não educação integral –, tempo integral quer dizer o aluno ficar mais tempo na escola, no mínimo sete horas, e que esse currículo do ensino médio terá, no máximo, 1.800 horas de cultura geral mais um dos cinco itinerários (de 1.200h), totalizando 3.000 horas. Este ensino médio poderá ser ofertado através de Educação a Distância, sendo 20% no diurno e 30% no noturno. Isto significa que, se a escola optar pelo quinto itinerário de formação técnica, esse itinerário poderá ser feito todo em EaD. Cabe lembrar que nós temos no Brasil uma oferta de ensino noturno muito grande, que somado à condição juvenil, em função da sua carência social e econômica, trabalha e estuda com muitas dificuldades, poderá cursar o itinerário na modalidade de EaD. E nós já temos na educação profissional uma grande oferta de cursos técnicos em EaD, seja na rede particular, seja principalmente no sistema “S” (SENAC, SESI, SENAI, SEBRAE). Esta rede privada poderá se apresentar como parceiros ofertantes de cursos do itinerário técnico profissional para o ensino médio da rede pública, através da EaD. E, também, prevê que o jovem incorpore toda e qualquer experiência, de trabalho e voluntariado, como carga horária desse itinerário. Quer dizer que, se um jovem fizer estágio, um jovem que participa de um projeto de voluntariado, poderá compor o currículo com estas atividades. Cursos de qualificação profissional, com certificações parciais, poderão

compor a carga horária do 5º itinerário também. Se todas estas atividades poderão servir como carga horária para o ensino médio, isto significa que o jovem ficará menos tempo na escola que hoje, precarizando sua formação ainda mais.

5 – O senhor aborda em outro texto do seu livro a questão do juvenicídio, falando dos altos índices de jovens assassinados no Brasil. Gostaria que o senhor falasse um pouco sobre isso.

Grabowski: O juvenicídio é uma categoria que foi desenvolvida por um pesquisador mexicano – Prof. José Manuel Valenzuela –, que estuda a violência praticada contra os jovens na América Latina, desde o México – onde temos grandes episódios de matança de jovens –, mas ele traz isso para Argentina e outros países, como Guatemala, Equador e Brasil. O artigo reflete a relação entre falta de educação para nossa juventude e o alto índice de mortes desta juventude. Do total de homicídios no Brasil, bem como do total de presos no Brasil, a grande maioria são jovens que deveriam estar no ensino médio ou na universidade. Da nossa população carcerária atual, em torno de 800 mil presos, 70% a 80% são jovens. E dos 63/64 mil homicídios ano no Brasil, em torno de 54% são de jovens, ou seja, mais de 50% dos homicídios são de jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar no ensino médio. Por não estarem no ensino médio e por falta de oportunidades profissionais, visto que o desemprego atinge mais os jovens, eles se tornam presas muito mais fáceis do crime organizado, inclusive dentro do sistema prisional. Eles estão disponíveis para as facções os capturarem em seus respectivos territórios da periferia na maioria das grandes cidades. Tanto que o homicídio no Brasil é de Norte a Sul. Ele não tem uma região ou um Estado em que ele prepondere, quer dizer, se mata hoje no Norte e no Nordeste tantos jovens como no Rio de Janeiro, em São Paulo e aqui em Porto Alegre. Inclusive, entre as 50 cidades mais violentas do mundo divulgadas pela ONU, 17 são brasileiras, e entre as 17, Porto Alegre é uma delas. Todos imaginam que seja o Rio de Janeiro, que não está entre essas 17. Trago isso para demonstrar como esse fenômeno é nacional. De 33 mil mortes de jovens por ano, nos últimos Atlas da Violência do IPEA, em que tem se repetido essa tragédia nacional, 71% das mortes são jovens negros. Então, o que o artigo denuncia? O Brasil está matando os seus jovens, primeiro não dando acesso à educação, segundo deixando-os presas fáceis das grandes facções e, terceiro, permitindo que sejam assassinados. E, a nível social, os jovens são as primeiras vítimas da violência policial, da perseguição aos jovens homossexuais, da violência contra as mulheres, seja violência doméstica, sexual (estupro) ou mesmo assédio. Os jovens têm sido, em todas as dimensões, as maiores vítimas da violência e de morte no Brasil. É uma tragédia extremamente grave, porque se queremos construir uma nação melhor hoje e no futuro, precisamos cessar o juvenicídio contra nossos adolescentes e jovens, fontes de vida e criatividade. O Brasil mata mais jovens que a guerra na Síria, no Iraque e outras guerras que estão transcorrendo.

6 – Considerando esse quadro tão assustador, que atitude esperar do governo Federal? Quais iniciativas diferenciam um bom governo de um mau governo?

Grabowski: Do ponto de vista da ciência política, eu entendo que um bom governo é aquele que consegue, dentro da sua realidade, propor avanços no desenvolvimento econômico, social, educacional e cultural. Eu considero um governo de avanços quando ele tem um projeto de desenvolvimento do país, e que possa através da geração de trabalho e de renda incluir mais gente no processo produtivo da nação. Este projeto de desenvolvimento deve articular o desenvolvimento econômico com inclusão social, com melhor distribuição de renda, com melhores condições de vida, desde direito à habitação, direito ao transporte, direito à cultura e à própria educação. Este processo de desenvolvimento precisa ser acompanhado, estar integrado com a inclusão educacional e com o desenvolvimento intelectual dos cidadãos, mudando a mentalidade dos brasileiros. Não podemos ter apenas um desenvolvimento, com crescimento econômico, inclusão social, mas precisamos uma transformação cultural da população. Eu penso que foi o equívoco das políticas das últimas décadas, em que tivemos avanços em alguns campos mas retrocedemos culturalmente. A melhora econômica de 1996, desde o plano real, até 2015, não se transformou em um avanço cultural e intelectual. A prova disso é que em uma série de temas nós temos manifestações muito retrógradas, atacando museus, exposições, criticando a pluralidade e diversidade. A materialização desse retrocesso é a intolerância política, religiosa, de gênero e sexual. Então eu vejo que um governo desenvolvido, um bom governo, seria aquele capaz de fazer com que o país tenha um projeto de desenvolvimento nacional, integrando essas dimensões que vão do campo econômico ao cultural, do educacional ao tecnológico, com qualidade de vida. O grande problema do Brasil é essa falta de direção, de um horizonte, para onde possamos caminhar e nos desenvolver enquanto nação justa e soberana. Cada governo tem um programa e este deveria contribuir com o projeto nacional de desenvolvimento integrado e sustentável.

7 – A autonomia da escola e da universidade de fato encontra-se ameaçada? Afinal, qual é a função da educação e qual o papel do professor?

Grabowski: Sim, mais do que nunca. Eu entendo que o papel da escola e do educador, seja professor, seja pai, é desenvolver a autonomia do estudante em todas as suas dimensões. A primeira autonomia a ser desenvolvida é a intelectual, e eu pressuponho que todo pai, toda mãe, todo educador queira que seu filho, a criança, o adolescente, o estudante aprenda a pensar com a sua própria mente. Autonomia é o pensar próprio, desenvolvimento intelectual próprio, ou seja, o que ele aprende o auxilia a desenvolver a sua visão do mundo, a sua concepção do mundo, as suas ideias, os seus saberes, caso contrário ele sempre estará sujeito a depender de alguém. Essa é a importância do desenvolvimento da autonomia intelectual. A segunda dimensão é a autonomia ética, o estudante saber conduzir a sua vida em sociedade, em coletividade, por isso a importância dele desenvolver valores e princípios – que na ética nós chamamos de qualidades de virtudes –, que possibilitam viver com os outros em sociedades diversas e plurais. E, a terceira dimensão, é a autonomia política, ou seja, que ele possa ter os seus posicionamentos em relação ao mundo, à sociedade, em relação à própria cidadania, sem serem tutelados por nenhuma força política de qualquer ordem ou natureza. Quero

reafirmar que a função da educação, dos educadores é o desenvolvimento desse estudante com autonomia intelectual, ética e política, seja da educação infantil ou da pós-graduação, para que ele possa ser um sujeito que construa a sua direção na vida, tanto na dimensão vida pessoal, na vida intelectual ou na vida profissional. Desenvolver os seus saberes e que estes possam interagir e conviver com outros saberes, sem atitudes de arrogância ou superioridade sobre os pares.

8 – Falando em forças políticas, a gente vê de uns tempos pra cá cada vez mais professores e alunos sendo criminalizados. Por que a sociedade é tão complacente com as arbitrariedades de governos que criminalizam professores e alunos?

Grabowski: Isso tem a ver com o que eu falava anteriormente, da nossa mentalidade enquanto cidadãos brasileiros. Um dos sociólogos que realizou uma pesquisa recentemente, que é o Alberto Carlos Almeida, no livro *A cabeça do brasileiro*, ele demonstra como o brasileiro pensa, e ele pensa exatamente como está agindo agora com os professores e com os alunos, ou seja, a mentalidade do brasileiro é extremamente familiar, configurando uma mentalidade hierárquica, muito preconceituosa, especialmente em relação à sexualidade e à étnica. Com o momento político que nós vivemos, estes preconceitos e intolerância se intensificaram. Essa mentalidade conservadora estava de alguma forma abafada, inibida e, com a polarização política atual, muitos se autorizam a expressar de uma forma pública e, inclusive, agressiva. Nesse contexto, essa atitude de acusação e de perseguição aos professores, está, por um lado, sendo incentivada pelas autoridades do governo federal, sugerindo filmagens ilegais e antipedagógicas. A posição dos dois últimos ministros da Educação, sugerindo gravações, em nada contribui com o ambiente escolar e visa deslegitimar ainda mais os educadores, tanto profissionalmente quanto como referências intelectuais. É um momento extremamente tenso, porém, eu penso que, com o passar do tempo, nós deveremos superar essa fase. Essa crise e essa intolerância deverá contribuir para que consigamos avançar na compreensão dos papéis de cada um no ambiente educacional e mesmo na sociedade. Agora, se vencer a tese da desconstituição, da deslegitimação do trabalho profissional científico da docência, aí sim, nós teremos um futuro bem mais difícil do que o presente. É comum do pensamento de extrema-direita liberal, ou do pensamento com características fascistas, desconstituir instituições sociais importantes. Eu vejo que a primeira instituição que foi desconstituída fortemente no Brasil foi a esfera da política, imprescindível para toda sociedade republicana e democrática. Ocorreu uma desconstituição dos políticos e das práticas políticas, do Congresso Nacional (Senado e a Câmara). Agora, estamos desconstituindo o judiciário como representação constitucional fundamental. Estamos atacando a institucionalidade da escola e, por conseguinte, da educação (e o PL do ensino domiciliar contribui nesta perspectiva). Atacamos universidades, escolas e professores. Isso está na mesma lógica de quando se acusa os políticos afirmando que todos são ruins e corruptos. Da mesma forma estamos dizendo que todos os professores são doutrinadores e isso não é verdade, e é muito grave na relação educador e estudante. Mas no senso comum, e com uma mentalidade tão frágil, do ponto de vista cultural da sociedade brasileira, isso acaba tendo aderência, e se

constitui num perigo para o futuro do nosso país, da nossa democracia e da nossa educação. Estes ataques estão sendo direcionados para algumas áreas da esfera pública, como a política e a educação. Na educação, qualquer um pode opinar, atuar e gerir (vide notório saber), enquanto nas demais áreas e profissões há um respeito e reserva de mercado blindados. O perigo é desmoralizarmos a escola e a docência como já fizemos com a política, com os políticos e com as instituições do legislativo, comprometendo não somente o trabalho educativo, mas também, a democracia.

9 – Os 25 artigos do seu livro, escritos mensalmente, de janeiro de 2017 a janeiro de 2019, analisam projetos que propõem o desmonte da educação brasileira. Que análise o senhor faz do conjunto dessas medidas?

Grabowski: Iniciamos a entrevista lhe mencionando que a educação no Brasil vem sofrendo uma total reestruturação desde 2014, não só na redução dos investimentos, mas em toda a sua estruturação regulatória. Primeiro, o Brasil interrompe a tendência de crescimento de investimento em educação, reduzindo drasticamente os recursos. O governo Temer altera, neste mesmo período, todo o arcabouço regulatório legal, da educação básica à educação superior. Na educação básica, aprovaram a BNCC, a Reforma do Ensino Médio, mudaram a legislação da EaD no Brasil, bem como a legislação da educação do Ensino Superior. Aprovou-se, também, uma nova proposta de currículo (por competências e habilidades), aproximando-se das demandas do mercado. E todo esse conjunto de ataques às universidades e aos professores precisa ser analisado neste contexto geral de reformulações educacionais na perspectiva de submeter a educação à economia de mercado. É uma obra complexa, articulada, orquestrada em várias frentes. Nada aí está desconexo. A própria nomeação de gestores em Secretarias de Estado da Educação e no próprio Ministério da Educação, advindos de outras áreas que não a da educação são administradores vinculados à economia, demonstrando a necessária vinculação da formação e da educação aos interesses de produção econômica. Quando o ministro da educação e o presidente dizem “não vamos mais investir em ciências humanas”, em desenvolvimento das pessoas, é sinal de que nós vamos tornar a educação cada vez mais um instrumento dos interesses da esfera econômica. E o livro a “Desconstrução do futuro” retrata os dois anos – de 2017 até 2019 -, em que todo este movimento se materializa, desconstruindo todas as políticas públicas na educação, comprometendo o futuro da juventude brasileira.

* Cristiano Goldschmidt é Jornalista, Escritor e Crítico Teatral. Pedagogo, possui Especialização em Pedagogia da Arte (Ufrgs, 2013), Especialização em Docência no Ensino Superior (Centro Universitário Leonardo da Vinci, 2018) e Mestrado em Artes Cênicas (Ufrgs, 2018). Atualmente é Conselheiro Estadual de Cultura do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.