PERSPECTIV@S

um novo olhar para a educação de jovens e adultos

nº 5, fevereiro de 2019

Ensino e aprendizagem
na educação de jovens e adultos

Centro Paula Souza

GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO

ISSN: 2446-7677

Primeiras palavras

Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes. [1]
Paulo Freire (1921-1997)

Iniciamos nossa quinta edição da revista Perspectiv@s: Um novo olhar para a educação de jovens e adultos com a conhecida frase de Paulo Freire, uma vez que saberes não podem ser hierarquizados e sim, socializados.

Extrapolando os limites do curso e da instituição, com a inclusão de artigos de pesquisadores da academia externos, os quinze artigos que compõem a revista têm temas tão diversos e ao mesmo tempo tão relevantemente alinhados com a prática pedagógica dos educadores e com o processo de aprendizagem dos jovens e adultos que apenas confirmam a importância das pesquisas, reflexões e debates iniciados no curso de aperfeiçoamento Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos desenvolvido pelo Centro Paula Souza no Programa Brasil Profissionalizado.

Por meio de relatos de práticas pedagógicas como visitas técnicas, trabalhos de conclusão de curso, feiras tecnológicas, passando ainda pela contribuição do componente curricular Ética e Cidadania Organizacional na formação integral do técnico, pelo uso das tecnologias em sala de aula, pelas práticas fundamentadas no lúdico, pela neurociência como suporte para o processo de ensino e aprendizagem e a pesquisa de materiais didáticos para o público jovem-adulto, nossa leitura navegará pela discussão de uma educação profissional mais humanizada e humanizadora.

As reflexões sobre as dificuldades de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola e as formas de proporcionar a eles melhores condições de convivência e de aprendizagem, assim como os questionamentos sobre a avaliação de jovens e adultos, sua prática e a importância de revisá-las e, ainda, a imersão no perfil dos alunos dos cursos de EJA, entre outros temas, proporcionam também oportunidade para ampliar e diversificar os saberes que fundamentam nosso fazer de educadores reflexivos e, ao mesmo tempo, práticos e atuantes.

Desejamos a todos boas leituras.

Eva Chow Belezia
Professora coordenadora de projetos
Cetec – Centro Paula Souza
Fevereiro de 2019.

1 FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. P.68

Expediente

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

DIRETOR SUPERINTENDENTE
Laura Laganá

VICE-DIRETOR SUPERINTENDENTE
Emilena Josimari Lorenzon Bianco

CHEFE DE GABINETE DA SUPERINTENDÊNCIA
Armando Maurício Natal

COORDENADORA DA UNIDADE DE PÓS GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
Helena Gemignani Peterossi

COORDENADOR DO ENSINO SUPERIOR E GRADUAÇÃO
Almério Melquíades de Araújo

COORDENADOR DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO
Almério Melquíades de Araújo

COORDENADORA DO PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO
Silvana Maria Brenha Ribeiro

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

CORPO EDITORIAL
Profª Ma. Eva Chow Belezia
Profª Ma. Ivone Marchi Lainetti Ramos
Profª Dra. Juliana Nazaré Alves
Profª Ma. Lidia Ramos Aleixo de Souza
Profª Dra. Lucilene Santos Silva Fonseca
Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino
Profª Dra. Senira Anie Ferraz Fernandez

EQUIPE TÉCNICA E PEDAGÓGICA

Erika Cristina Silva Batista Queiroz
Eva Chow Belezia
Geraldo José Sant'Anna
Gislayno Ficuciello Monteiro da Silva
Ivone Marchi Lainetti Ramos
Jane Cardote
Lidia Ramos Aleixo de Souza
Luciano Camilo Matvesti
Lucilene Santos Silva Fonseca
Marta Louzada Zen Fujita
Monica Oliveira Raimundo
Paulo Roberto Prado Constantino
Regina Musacchio Haeffner
Rubens Eduardo Birochi Morgabel
Silvana Maria Brenha Ribeiro
Silvia Petri Dalla Nora Silva
Sonia Maria Valsecchi Ribeiro de Souza
Sueli Medeiros Nanni
Cathia Lima Petroni
Neyde Ciampone de Souza
Regina Helena Rizzi Pinto
Selma Guedes Cavalcante Marcante
Walkyria Cristina de Santana.

EQUIPE DE APOIO

Claudia Maria Bezerra Torquato
Elizabeth Silva
Joyce da Silva Costa
Michel Fares Breide
Giovanna Haikel dos Santos

Sumário

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO POPULAR: ALGUMAS REFLEXÕES.
Altair de Oliveira Galvão e Valeria Oliveira de Vasconcelos 8

FEIRA DE TCC COMO ATIVIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS
Amanda Rodrigues 19

CARACTERÍSTICAS DO ALUNO AUTISTA: COMPREENSÃO DA SÍNDROME PARA UMA MELHOR CONVIVÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR
Cristiano Pereira da Silva 31

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTINUAMOS A PRATICAR A PEDAGOGIA DO EXAME?
Eloiza Silva Guimarães Lira 40

O LÚDICO-PEDAGOGICO COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO
Fabiano Fernandes de Oliveira 52

VISITA TÉCNICA ORIENTADA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEORIA E A PRÁTICA COM ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE
Alecsandro Michael de Andrade e Fabio Silvério da Silva Junior 58

NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM NAS SALAS DE AULA
Fábio Della Nina. 67

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DE CURTA-METRAGENS – LÍNGUA E CULTURA NA APRENDIZAGEM DE ELE (ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
Gisele Sanazaro Landim de Oliveira Marin 75

REFLEXÕES SOBRE A APLICAÇÃO DO MATERIAL DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVO DE FÍSICA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES
Ivens Alberto Meyer 88

PERFIL DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MODALIDADE EAD/ ENSINO MÉDIO NO CENTRO PAULA SOUZA
Lucas de Paula Nascimento. 96

METODOLOGIAS ATIVAS: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA
Luci Denise Martinolli Carvalho Pereira e Bianca de Sousa Rocha 105

NOTAS PARA UMA DISCUSSÃO DA DELIBERAÇÃO CEE 162/2018 E INDICAÇÃO CEE 169/2018: DEBATENDO OS FUNDAMENTOS LEGAIS DO ENSINO TÉCNICO PAULISTA
Paulo Constantino 112

TECNOLOGIA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA HABILITAÇÃO DE TÉCNICO INTEGRADO EM ADMINISTRAÇÃO NA MODALIDADE EJA
Paulo Renato de Oliveira Gavião 120

O COMPONENTE CURRICULAR 'ÉTICA E CIDADANIA' NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: REFLEXOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS
Pedro Hernandes Neto 133

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DE CURSO TÉCNICO: UM ESTUDO EM SANTOS
Sueli Medeiros Nanni e Antônio Carlos Rocha Botelho 140

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO POPULAR: ALGUMAS REFLEXÕES.

Altair de Oliveira Galvão

altair.oliveira01@etec.cp.gov.br

Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo; Especialização em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Claretiano e em Qualidade e Produtividade pela Universidade Federal de Itajubá.

Valeria Oliveira de Vasconcelos

valvasc2013@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/Universidade de Salamanca-Espanha e pós-doutorada pela Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara); Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos.

RESUMO: Esta breve reflexão tem origem na dissertação intitulada "Educação Profissional e Educação Popular: (Im) Possibilidades de Atuação" e visa refletir sobre a Educação Profissional preconizada ao longo da nossa história, assim como busca com a Educação Popular, especialmente em seus pressupostos uma via mais humanizada de fazer a Educação Profissional de forma que esta seja mais igualitária e capaz de melhor atender as expectativas/ necessidades da sociedade, em especial daqueles menos abastados. Para isso, fizemos alguns recortes de períodos históricos da Educação Profissional e da Educação Popular, para embasarmos nossas reflexões. Nessa ótica, tem-se como reflexões se a Educação Popular, como conhecimento construído coletivamente, pode dialogar e contribuir para uma Educação Profissional mais humanizada, como também, se uma Educação Profissional mais horizontalizada pode melhor contribuir para a formação profissional e pessoal dos jovens e adultos, no que tange à sua emancipação enquanto cidadãos.

PALAVRAS CHAVE: Educação Popular. Educação Profissional. Humanização

RESUMEN: Esta breve reflexión tiene su origen en la tesis doctoral titulada " Educação profissional e educação popular: algumas reflexões" él pretende reflexionar sobre la Educación Profesional preconizada a lo largo de nuestra historia, así como, la búsqueda de Educación Popular, especialmente en sus presupuestos una vía más humanizada de hacer la Educación Profesional, de forma que es más igualitaria y capaz de atender mejor las expectativas / necesidades de la sociedad en especial de aquellos menos acomodados. Para eso, hacemos algunos recortes de periodos históricos de la Educación Profesional y de la Educación Popular, para basar nuestras reflexiones.

PALABRAS CLAVE: Educación Popular. Educación Profesional. Humanización

Introdução

No caso do Brasil, no que tange às políticas educacionais, suas diretrizes estão formuladas em várias fontes legais, todavia para este estudo fizemos um recorte e foram utilizadas como aporte teórico dados históricos da Educação Profissional, e da Educação Popular, assim como os pressupostos desta última. Como metodologia para o desenvolvimento deste estudo nos baseamos em pesquisas bibliográficas e análise documental. Buscamos refletir como vem se configurando a Educação Profissional no Brasil, e como a Educação Popular pode dialogar com a Educação Profissional de forma a contribuir para uma Educação Profissional mais humanizada e igualitária a toda sociedade, em especial a aquela menos abastada. Dessa forma pensamos em uma Educação Profissional que rompa os limites da formação e engendre relações mais humanizadas, indo muito mais além, na busca por transformar o mundo em que vivemos e as relações sociais, políticas e econômicas. Nesta ótica seja na Educação Popular e/ou Educação Profissional o que se faz é Educação, dessa forma pensamos uma educação que busca construir e compartilhar conhecimentos, por meio de discussões para que haja possibilidades de transformá-los em ação no mundo real. Como nos ensina Paulo Freire, praticar a pedagogia da pergunta e da escuta, respeitar o conhecimento do aluno, na busca de promoção de novos conhecimentos.

Desenvolvimento

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da Educação Profissional surgem a partir de 1809, com a criação do "Colégio das Fábricas" pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI. (BRASIL, 1999 - Parecer nº 16/99-CEB/CNE). Nessa direção, ao longo do século XIX foram criadas várias instituições, predominantemente no âmbito da sociedade civil, voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, dentre essas, os "Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos". Segundo Silvia Maria Manfredi (2002):

> Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio. (MANFREDI, 2002, p. 76 -77)

Neste contexto a Educação Profissional no Brasil teve sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de "amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte", que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na "contraordem dos bons costumes".

Posteriormente com a chegada da Família Real de Portugal ao Brasil surgem os investimentos no ensino técnico e se multiplicam as escolas de ensino superior, mas de fato, a educação popular1 com estudos primários e médios fica esquecida e o período tem poucos avanços para a população nativa.

O Ensino Escolar somente surge de forma institucionalizada e com a instrução primária gratuita para todos os cidadãos2 com a Constituição de 1824 Todavia, isso se deu concretamente somente uma década depois, quando os estados passam a se responsabilizar pelos ensinos primário e secundário, mesmo que de forma ainda incipiente.

Anos mais tarde já sob influência da visão racionalista, o ensino passa a ser estruturado com a preocupação de manter a reprodução da sociedade e concebe o aluno como quem recebe, processa e devolve informações.

Na esfera política, o domínio das oligarquias3 permaneceu até as vésperas da Primeira Guerra Mundial (1914 -1918), quando se tem um surto industrial, devido a transformações por força das contingências criadas pela Guerra. As dificuldades de importação de mercadorias estrangeiras levaram os capitalistas brasileiros e estrangeiros a investirem no polo brasileiro estimulando o desenvolvimento econômico interno, principalmente no setor industrial localizado entre o eixo Rio-São Paulo. Boa parte do operariado passou a ser representado pelos imigrantes (italianos e espanhóis), que substituíram a mão de obra da imensa massa humana de negros escravizados, recém "libertos".

Neste contexto, de acordo com Helena Gemignani Peterossi (1994), o ensino técnico se estabeleceu no Brasil no princípio do século XX, sob a forma de escolas profissionais, que tinham como objetivo formar artífices4.

A partir 1942 começaram a ser aprovadas as primeiras "Leis Orgânicas do Ensino" que deram origem ao Sistema S. Sobre o contexto em que foram criadas as primeiras instituições do Sistema S, temos contribuição de Dinorá Adelaide Musetti Grotti, a respeito das contradições da elite atrasada brasileira, que aspirava se desenvolver industrialmente num contexto capitalista, crescente no mundo inteiro e, consequentemente, no Brasil.

> No bojo da chamada globalização e da Reforma do Estado ganha vulto a ideia de Estado baseado no princípio da subsidiariedade. De acordo com esse princípio, de um lado, o Estado deve abster-se de exercer atividades que o particular tem condições de

1. Neste contexto o termo educação popular refere-se à educação da população, das massas , e não como um método de educação que valorizaria os saberes prévios do povo e suas realidades culturais na construção de novos saberes, voltado para o desenvolvimento de um olhar crítico, facilitando o desenvolvimento da comunidade em que o educando está inserido, estimulando o diálogo e a participação comunitária, possibilitando uma melhor leitura de realidade social, política e econômica, como é o caso do que é abarcado pelo que hoje se entende por Educação Popular (EP). A principal característica da EP é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino. É aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e temas geradores de seu cotidiano.

2. Ser cidadão brasileiro, no Império, significava ser homem livre, já que escravos eram considerados posses ou pertences. Só homens livres eram reconhecidos como brasileiros. Mesmo assim, nem todo homem livre podia participar do governo: só os mais poderosos, que possuíam terras e escravos, exerciam cargo público. A sociedade era dominada pelos senhores proprietários de escravos.

3. Entre os anos de 1889 (Proclamação da República) e 1930 (início da Era Vargas), o Brasil foi governado por uma elite, formada por grandes proprietários rurais e pecuaristas (conhecidos como coronéis). Os interesses sociais de grande parte da população foram deixados de lado, sendo que a política era feita para garantir os interesses políticos e econômicos desta oligarquia. Este sistema também foi conhecido como coronelismo.

4. Trabalhadores que dominam um ofício manual e que, portanto, têm condições de estabelecer-se por conta própria, ou agrupar-se em pequenas oficinas de prestação de serviços.

> desempenhar por sua própria iniciativa e com seus próprios recursos; de outro, o Estado deve fomentar, coordenar, fiscalizar a iniciativa privada, de sorte a permitir aos particulares, sempre que possível, o sucesso na condução de seus empreendimentos. (GROTTI, 2012, p. 1).

Entendemos, contudo que se por um lado, as instituições do Sistema S corroboraram para os detentores do capital, por outro, também permitiram a classes menos favorecidas, acesso a profissionalização para posterior prosseguimento educacional e/ou profissional.

Todavia percebe-se que os modelos de Educação desenvolvidos no Brasil ao longo da história, quando voltados para as classes menos favorecidas, sempre tiveram uma conotação operacional e em boa parte desprovidos de um interesse transformador, pois isso vai na contramão dos interesses daqueles que estão à frente do poder, onde uma sociedade mais esclarecida e participativa aos olhos destes com certeza não é vista com bons olhos.

Nesta ótica seja na Educação Popular e/ou Educação Profissional o que se faz é Educação, dessa forma pensamos uma educação que busca construir e compartilhar conhecimentos, por meio de discussões para que haja possibilidades de transformá-los em ação no mundo real

EDUCAÇÃO POPULAR

A Educação Popular nasceu fora da escola, dentro de organizações populares, como os sindicatos, as ONGs, Associações de Moradores, nos Conselhos Populares. Todavia, seus princípios e metodologia, tendo como base a emancipação, adentraram as fronteiras e os muros das escolas, influenciando práticas educativas, tanto as que acontecem nos espaços escolares, como as que ocorrem em outros espaços educativos.

Ocorre, entretanto, na literatura certa confusão entre Educação Popular, Educação não-formal, Educação de Jovens e Adultos e Educação Comunitária. Esses termos não são sinônimos, embora sejam muitas vezes vistos como variantes da Educação Popular. Conforme evidenciado por Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres,

> Os termos educação de adultos, educação popular, educação não formal, educação comunitária não são sinônimos. A educação de adultos e educação não formal referem-se, majoritariamente, a mesma área disciplinar, prática e acadêmica de educação. No entanto, o termo educação de adultos tem se polarizado especialmente por organizações internacionais como UNESCO, para refletir-se a uma área especializada da educação [...]. A educação popular, estritamente falando, e uma de suas variantes a educação comunitária, [...] via de regra, ou se opôs à educação de adultos impulsionada pela educação estatal ou tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a

> sério ou deixou de lado. (GADOTTI e TORRES, 1992, p. 7-8)

Na América Latina, vários foram os movimentos sociais que realizaram e realizam experiências de Educação Popular em suas práticas políticas como: no México, o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) através dos Diretores de Escolas Secundárias Rebelde Autônoma Zapatista; no Brasil, o Movimento dos Sem Terra (MST); na Argentina, a Universidade Trashumante e Universidade Popular das Mães da Plaza de Mayo; no Chile, o movimento nacional de educadores populares e educadores populares de Santiago.

A Educação Popular surgiu no Brasil como uma tendência educacional comprometida com sonhos, projetos e movimentos de libertação social e cultural. Aparece durante a década de 1960, em torno da discussão de colocar em ação as ideias de Paulo Freire e num contexto marcado por lutas sociais no âmbito de um imaginário de revolução, esta surge como resistência à invasão cultural, em meio a ditaduras na busca de recriar a democracia política. Seu surgimento deu-se por meio de movimentos de trabalhadores, agricultores, moradores urbanos, artistas e educadores comprometidos, bem como os partidos políticos e movimentos de esquerda.

> A Educação Popular nasceu fora da escola, no seio das organizações populares, mas seus princípios e sua metodologia com bases emancipatórias tiveram uma repercussão tão grande na sociedade que acabaram cruzando as fronteiras e os muros das escolas, influenciando práticas educativas, tanto as que acontecem nos espaços escolares, como as que ocorrem em outros espaços educativos, como nos sindicatos, nas ONGs, Orçamento Participativo (OP), os conselhos populares etc. Seus desafios não são pequenos nos dias atuais. (PEREIRA e PEREIRA, 2010, p.73)

Dentre os pressupostos encontrados nos referenciais pesquisados da Educação Popular apresentamos aqueles que consideramos mais significativos para nossas reflexões.

Diálogo - Para a Educação Popular o diálogo é o alicerce para uma pedagogia libertadora e transformadora, ele é o elemento central para podermos pensar sobre o mundo, problematizando-o para transformá-lo. Conforme afirma Freire: “Não é no silencio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.44).

Nesta perspectiva, o diálogo pressupõe o estabelecimento de relações horizontais, em que as práticas sociais e educativas se dão a partir da compreensão de que não há saber maior ou menor, mas saberes diferentes, o que para Freire significa:

> O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p.45).

Dessa forma o diálogo permite o encontro, a compreensão da realidade "de" e "com" cada indivíduo e/ou grupos de indivíduos, o que pode favorecer, a construção de novos caminhos mais solidários e humanizados para a Educação Profissional.

Conscientização - Consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência e implica em ultrapassar a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica em que quanto mais elevado o nível de conscientização, maior a capacidade de "desvelamento" da realidade, pois mais se penetrará na compreensão do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo, a conscientização então é um constante ato de ação- reflexão.

Para Freire a consciência ingênua está apoiada em uma visão simplista sobre a realidade, é estática e imutável, prefere exaltar o passado como referência para dizer o que é o melhor, além de ser impermeável à investigação, ou seja, não permite uma discussão aprofundada. Já a consciência crítica anseia pela profundidade na análise de situações-limites, inclusive porque reconhece que a mudança é possível (e necessária), não está presa a preconceitos ao buscar uma postura crítica, investigativa e indagadora diante da realidade.

Conforme Freire "o novo não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida que são válidos". Por fim, a consciência crítica "ama o diálogo, nutre-se dele". (FREIRE, 1979, p. 40 - 41)

Ainda para o mesmo autor, quanto maior o nível de conscientização dos/as educandos/as e educadores/as, mais capacitados/as estarão para serem anunciadores/as e denunciadores/as das situações-limites e desumanizantes, graças ao compromisso de transformação assumido; a conscientização é tomar posse da realidade.

E nesta concepção, ninguém conscientiza ninguém, educadores e educadoras, educandos e educandas se conscientizam mediatizados pelo mundo, pelas relações estabelecidas, por meio das práticas e da reflexão sobre elas.

O processo de conscientização só se realiza quando, além de tomar consciência da realidade, os sujeitos se organizam coletivamente para atuar sobre a realidade para transformá-la.

> A consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade. (FREIRE, 1979, p.21)

Amorosidade / Amorevolezza[5]- Compromisso com a causa da libertação, como ato de valentia, que não se serve ao pretexto de manipulação do outro, e sim um gerador de outros atos de liberdade, para a supressão da situação opressora e restauração do amor que nele estava proibido.

5. No vocabulário italiano, familiar a Dom Bosco, a palavra amorevolezza não se identifica com amor, nem indica a virtude teologal da caridade, pertencente ao mundo da revelação cristã. O termo indica mais um cacho de pequenas virtudes relacionais ou atitudes ou comportamentos entre pessoas, que se demonstram em palavras, gestos, ajudas, dons, sentimentos de amor, de graça, e de cordial disponibilidade. É afeto, benevolência, benignidade, solicitude de pais e mães, também espirituais para com os filhos; de homens e mulheres reciprocamente: cônjuges, noivos, namorados, amantes, amigos; de protetores para protegidos, benfeitores para com os beneficiados, com "amorevolezzas"; e semelhantes. Não há um termo que possa traduzir para o português o sentido amplo desta palavra. Termos como cordialidade, carinho, amor não esgotam suficientemente o significado da palavra amorevolezza, ela é percebida na vivência cotidiana através de gestos sensíveis, perceptíveis e concretos.

> [...] ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. (FREIRE, 1987, p. 81). Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens/mulheres, não me é possível o diálogo (FREIRE, 2002, p. 80).

Ponto de partida, a realidade concreta - Supõe levantar tanto a visão de mundo dos educandos quanto os dados objetivos do contexto onde acontecerão as práticas sociais e as experiências educativas. Isto é, a Educação Popular busca romper com uma perspectiva de educação "conteudista", sem vínculo e relação com a realidade dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Paulo Freire,

> [...] a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá aos educadores/as na relação dialética entre objetividade e subjetividade. (FREIRE, s/d, In: BRANDÃO 2001, p. 35)

A Educação Popular assume a realidade enquanto uma totalidade concreta, questionando a fragmentação do conhecimento, que leva por vezes a excessivos graus de especializações que impedem, com isso, um entendimento integrado das práticas sociais e simbólicas de determinado sistema social.

Dessa forma a educação é um processo também cultural e de educação como prática de liberdade, que parte da realidade concreta enquanto compromisso com a diversidade inserida em contextos sociopolíticos distintos. A cultura popular é entendida como ponto de partida, buscando valorizar os elementos importantes, o que requer considerar a realidade concreta vivida em diferentes espaços e territórios geográficos, culturais, simbólicos, entre outros.

Construção do conhecimento - A Educação Popular conjuga a pesquisa em educação com os processos de participação popular, integrando, no mesmo processo político-pedagógico, educadores (as) e educandos (as). No processo educativo, apreender e produzir conhecimento são momentos centrais no ciclo de aprendizagens capazes de articular a teoria e a prática, entre o conhecimento histórico construído e as experiências e saberes dos educandos e das educandas.

O conhecimento não é, nesta concepção, algo que o educador e a educadora doe ao educando e à educanda, pois é algo que se constrói e reconstrói permanentemente, através, sobretudo, da pesquisa sobre a realidade e a partir da prática da relação dialógica.

Paulo Freire, em sua obra Pedagogia da Autonomia, nos afirma que:

> Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente (1996, p. 16).

Transformação da realidade e do mundo - Busca por novas relações econômicas, sociais, culturais, ambientais, baseadas na igualdade, na solidariedade, na justiça, em que nas pessoas e nas relações entre as pessoas, deixem de prevalecer o egoísmo, o individualismo, o sexismo, os preconceitos e a discriminação.

Essa transformação da realidade e do mundo é um processo educativo, que procura tornar as pessoas sujeitos de direitos, protagonistas dos seus destinos, contribuintes na transformação, mas para isso requer a quebra de paradigmas, requer uma mudança. Sobre a mudança necessária nos afirma Freire: "Mudar é difícil, mas é possível" (FREIRE, 1996, p. 47).

Entendemos, todavia, que essa transformação da realidade e do mundo está atrelada aos outros pressupostos anteriormente apontados "diálogo, amorosidade e conscientização", pois eles é que servem de base para a transformação almejada.

De acordo com Brandão,

> [...] a Educação Popular propõe inicialmente uma teoria renovadora de relações homem - sociedade - cultura - educação e uma teoria que pretende fundar, a partir do seu exercício em todos os níveis e modalidades da prática pedagógica, uma "educação libertadora"; realiza-se no domínio específico da educação com adultos das classes populares e pouco a pouco se define como um trabalho político de libertação popular, através também da educação e dos efeitos de um trabalho conscientizador com sujeitos, grupos e movimentos de classes populares; afasta-se de ser uma atividade apenas de escolarização popular e busca meios de ser toda e qualquer prática de agentes eruditos "comprometidos" e sujeitos populares, onde há qualquer tipo sistemático de intercâmbio de saber, a partir das próprias práticas sociais populares; perde sua característica original de movimento emergente de educadores e se redefine como um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe, ou então, movimentos tendentes a isso (BRANDÃO, 1994, p.36 -37).

Reflexões

A Educação Popular se fundamenta na existência de um projeto social específico, de ações e práticas, e não em meros discursos, pois ao contrário corre-se o risco de torna-la ideologia.

Dessa forma a Educação Popular se situa no conflito que move a ação humana, na busca pela compreensão de realidade e de mundo, o que, segundo Paulo Freire (1987), remete à importância de uma educação problematizadora e reflexiva:

> Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão;* a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade. (FREIRE, 1987, p. 40)

Refletindo sobre o que fora explicitado sobre a Educação Profissional ofertada ao longo da nossa história, compartilhamos da crítica feita por Freire (1996), em que a Educação Pública preconizada pelo Poder Público, tem favorecido uma anestesia dos educandos e educadores em detrimento da valorização da problematização.

> Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós corrermos o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente, cansados, cairmos no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços "não há o que fazer" é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 1996, p.27).

O mercado apresenta, atualmente, uma necessidade imediata de aproximação com o meio científico, o que aponta para uma nova relação entre a escola e o trabalho, entre o conhecimento e o mercado. Como observa Acácia Zeneida Kuenzer (2000):

> [...] agora as ações dos sujeitos precisam articular o conhecimento científico, a capacidade cognitiva e a habilidade para intervenções críticas diante de situações inesperadas, que exijam soluções rápidas, originais e fundamentadas.

Todavia acreditamos que se faz necessário ampliar a discussão para que sejamos capazes produzir uma Educação Profissional, mais significativa, neste contexto nos apoiamos a contribuição de Wanderley Codo, (1999).

> Se essa relação afetiva com os alunos não se estabelece, se os movimentos são bruscos e os passos fora do ritmo, é ilusório querer acreditar que o sucesso do educar será completo. Se os alunos não se envolvem, poderá até ocorrer algum tipo de fixação de conteúdos, mas certamente não ocorrerá nenhum tipo de aprendizagem significativa; nada que contribua para a formação destes no sentido de preparação para a vida futura, deixando o processo ensino-aprendizagem com sérias lacunas. (CODO, 1999, p.50).

Na busca por romper fronteiras entre a Educação e Trabalho, visando à superação do estigma de que a educação é entendida como instrumento para o trabalho, ou seja, meio para a geração de mão de obra para o mercado, temos o que nos fala a socióloga francesa Lucie Tanguy, apud Aparecida Neri de Souza (2012).

> Segundo Tanguy, romper com certos mitos sobre a formação profissional, entre os quais aqueles que representam a educação como instrumento de reprodução social, entendida, por vezes, como um movimento de adaptação dos homens e mulheres às mudanças tecnológicas, ou ainda como um instrumento de democratização das relações sociais na empresa e na sociedade. **Há que interrogar, nesta perspectiva, o sentido das palavras e noções que escondem as tramas e conflitos sociais em torno das fronteiras entre educação e trabalho.** (SOUZA,2012, p.84, grifos nossos).

Nesta ótica, visando um projeto que permita uma integração da Educação e Trabalho, Tanguy complementa:

> Para construir e analisar um tal objeto, é necessário alcançar e colocar em evidência as dimensões da realidade social que são geralmente tratadas de maneira separada pela sociologia da educação, de uma parte, e pela sociologia do trabalho de outra parte. Esta construção é ainda mais difícil de ser realizada, pois o ensino técnico é "um campo (um pouco) abandonado" por este tipo de homologia já salientada pela pesquisa e seus objetos: abandonada pelos historiadores [...] e igualmente pouco abordado pelos sociólogos. (TANGUY, 1991, p. 13, apud Souza, 2012).

Contrapondo-nos a realidade, e em favor da transformação democrática da sociedade, na superação de injustiças sociais, respeito aos saberes dos educandos e uma boa qualidade no ensino, vemos na Educação Popular, uma possível via capaz de contribuir para a superação desse abandono, enraizado a longo da história, bem relatado por Tanguy.

Ainda em relação à Educação Popular, temos o que nos fala Alfredo Guiso (1991), no que tange a responsabilidade para construção de processos pedagógicos capazes de emancipação dos sujeitos.

> [...] ela tem a responsabilidade de construir um processo pedagógico que recupere o saber popular, contribuindo para a construção, apropriação e aplicação de conhecimentos que respondam, com pertinência e eficácia, às necessidades de vida rumo à participação sociocultural e política dos sujeitos envolvidos. (GUISO, 1991, p. 32)

Sendo assim, vemos na Educação Popular um caminho possível a ser trilhado, para a superação e rompimento com o descaso, uma vez que nesta, o conhecimento é construído coletivamente entre professores, alunos e outros envolvidos no contexto, o que pressupõe o diálogo, a aproximação entre seus pares o que denota a necessidade de relações mais horizontalizadas e principalmente relações mais humanizadas, todavia sabemos que não é um caminho fácil, uma vez que ele serve aos interesses dos menos abastados o que vai em oposição aos que detêm o poder.

Considerações finais

Após estas breves reflexões acreditamos que apoiados na Educação Popular (não como única possibilidade, mas uma boa alternativa) podemos construir uma Educação Profissional mais humanizada e justa, de modo a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos nossos alunos, com uma prática educativa em que educandos e educadores possam e devam afinar seus sonhos mesmo que estes sejam diferentes.

Acreditamos que sem que haja imposição de pensamentos, emoções, visões de mundo, e sim conhecer sentimentos, lutas e principalmente respeito aos saberes do grupo o que denota compromisso para uma formação permanente, transformadora, inacabada conseguiremos construir uma Educação Profissional mais justa equalizada que sirva ao interesse da Sociedade como um todo.

Referencias

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação popular.* São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caminhos cruzados. In *Educação Popular:* utopia latino-americana São Paulo: Cortez, 1994.

CODO, Wanderley. *Educação:* Carinho e Trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.1979. (Coleção O Mundo hoje; v. 36)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa-21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1992.

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

GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos A. *Educação Popular:* utopia latino-americana. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GALVÃO, Altair de Oliveira. *Educação profissional no Centro Paula Souza e educação popular:* (Im) possibilidades de atuação. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2017

GROTTI, Dinorá Adelaide Musetti. Parcerias na administração pública. *RDTS - Revista de Direito do Terceiro Setor*, Belo Horizonte, ano 6, n. 11, jan. /jun. 2012. Disponível em: http://www4.tce.sp.gov.br/sites/default/files/parcerias-na-adm-publica.pdf

GUISO, Alfredo. Práctica Social Popular Referente y contenido de la educacion popular. *Contexto e educação.* Universidade de Ijuí, Ano 6, nº 23, julho/set,1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade.* Campinas, SP, v. 21, n. 70, abr 2000. p. 15-39

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a História da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. *Revista HISTEDBR On-line.* n. 40, vol.10, 2010

PETEROSSI, Helena Gemignani. *Formação do professor para o ensino técnico.* Coleção Educar, 15. São Paulo: Loyola, 1994.

SOUZA, Aparecida Neri de. Fronteiras entre duas esferas das atividades sociais: a educação e o trabalho. *Educ. Soc.* vol.33 n.118. Campinas jan. / mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302012000100000&lang=pt

FEIRA DE TCC COMO ATIVIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS

Amanda Rodrigues

amanda.professora@etec.sp.gov.br

Professora e coordenadora do Eixo de Gestão e Negócios na Etec de Hortolândia, na cidade de Hortolândia, Centro Paula Souza. Orientada por Profª Ma. Jane Cardote.

RESUMO: O presente artigo procura mostrar os aspectos pedagógicos da realização da Feira de TCC em uma escola técnica na cidade de Hortolândia, no município de Hortolândia, no ensino Técnico e Integrado dos Eixos de Gestão e Negócios e Informação e Comunicação. Descreve uma pesquisa de campo realizada para descrever os sucessos de aprendizagem que foram adquiridas pelos alunos e que não teriam sido alcançadas se o desenvolvimento da aula fosse exclusivamente em trabalho de conclusão de curso escrito. Assim, a Feira de TCC é aqui abordada enquanto metodologia ativa de ensino e aprendizagem dado que a base teórica sugere os projetos indisciplinares como capazes de contribuir de forma diferenciada para o aprimoramento das competências dos alunos. A análise das respostas aos questionários dos avaliadores da feira permite identificar aspectos positivos no desenvolvimento da aprendizagem de alunos jovens e adultos. Finalmente, foi possível identificar que a feira pode gerar muitas oportunidades de aprendizagem e enquanto metodologia ativa de ensino e aprendizagem por projetos interdisciplinares pode contribuir, efetivamente, de forma diferenciada para o aprimoramento das competências sociais e profissionais dos alunos dos cursos técnicos.

PALAVRAS-CHAVE: Feira de TCC; Trabalho de conclusão de curso em feira; Aprendizagem por projetos interdisciplinares

ABSTRACT: The present article aims to discuss the pedagogical aspects of the Final Course Work fair in the technical school in the city of Hortolândia, within the technical and integrated teaching of the Management and Business and Information and Communication axes. Describes a field survey conducted to describe the learning successes that were acquired by students and would not have been reached otherwise, if the development of the class was exclusively by written work. Thereby, a Final Course Work fair is addressed as a teaching and learning methodology given that its knowledge base aims to structure the skills for the improvement of students' competences. The analysis of the questionnaire responses given by the fair evaluators allows to identify positive aspects in the development of young and adult learning. Finally, it was possible to identify that the fair can promote many learning opportunities and, as an active methodology of teaching and learning by interdisciplinary projects, can contribute effectively, to the improvement of the social and professional competences of students of technical courses.

KEYWORDS: Final course work fair; Interdisciplinary project learning

Introdução

Feira é um evento que poderia ser definido de muitas maneiras. Por exemplo, para o senso comum, no contexto educacional, uma feira de ciências estaria restrita a conhecimentos relativos à área de "Ciências" no currículo escolar (MANCUSO e FILHO, 2006). Entretanto, essa denominação não define a abrangência desses eventos verificados há mais de quatro décadas no cenário da Educação brasileira, que abrangem outras competências e conhecimentos trabalhados nas escolas de nível médio.

O termo Ciências, nestes casos, parece estar no sentido mais amplo, referindo-se mais à "pesquisa científica em qualquer ciência", ocorrendo em todos os campos do conhecimento. De fato, a expressão "projeto de ciência e tecnologia" claramente explicita que "a ciência e tecnologia é a causa da execução dos projetos". Porém, depois que os projetos são executados, "a ciência e tecnologia aparece como força propulsora por trás deles" (LATOUR, p.286, 2000).

Uma volta às décadas de 60 e 70 no cenário da Educação brasileira mostra que os professores das disciplinas ditas "científicas" foram os primeiros a incorporarem o "método científico", em suas atividades práticas, em sala de aula. Foram também os professores da área científica que incentivaram aqueles "clubes de ciências", que, embora não estivessem ligados diretamente às feiras, também direcionavam suas produções para esses eventos. (MANCUSO e FILHO, 2006)

Considerando que a organização por disciplina e por objeto são duas limitações dos estudos de "Ciência, tecnologia e sociedade" (LATOUR, p. 34, 2000), a feira de projetos interdisciplinares pode ser considerada um movimento no sentido de superar essas limitações. Até hoje, se verifica que o movimento de feiras científicas ou mostras científicas encontra-se disseminado em todo o Brasil. Cada vez mais, o evento reflete modos de superar a ideia de uma ciência como conhecimento compartimentalizado evoluindo para ciência como processos integrados, como modo de pensar, como solução de problemas reais e geração de novas tecnologias.

Atualmente presente na vida de muitas escolas, com os projetos interdisciplinares se transformando em conteúdo de sala de aula e na inspiração de pesquisas estudantis, fazendo parte, efetivamente da rotina docente, a feira de ciências,

> "É uma atividade cultural realizada por estudantes, no sentido de proporcionar, por meio de demonstrações por eles planejadas e executadas, uma amostra do seu trabalho, do seu conhecimento e das realizações humanas no campo técnico-científico. Constitui-se, ainda, no melhor momento e na melhor forma de atuação da escola na comunidade, pela oportunidade de levar e gerar desenvolvimento cultural." (CECIRS, 1970, p. 2).

Dentre as principais motivações para o ingresso e conclusão de um curso técnico profissionalizante, naturalmente está o alcançar das competências necessárias ao bom desempenho profissional. "O desenvolvimento de saberes para atender a tais necessidades pressupõe um currículo que contemple oportunidades e conhecimentos advindos da prática". Além disso, deverá o futuro profissional "desenvolver competências para a resolução integrada de problemas". (BELEZIA e RAMOS, p. 19, 2013)

A proposta de desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no ensino técnico foi idealizada para que o concluinte possa estar preparado para o "exercício profissional competente", em que serão desejáveis: "a criatividade, a iniciativa, a autonomia intelectual, o espírito empreendedor, o senso crítico e a liderança", além das competências técnicas imprescindíveis ao exercício de cada profissão em particular. (BELEZIA e RAMOS, 2013).

O objetivo deste artigo é descrever, no formato de relato de um estudo de caso, os sucessos relativos ao aprendizado discente durante a concepção, elaboração, preparação e apresentação dos projetos interdisciplinares na Feira de TCC de uma escola técnica na cidade de Hortolândia, ocorrida ao final do semestre letivo do ano de 2017. Esses sucessos, incluindo a avaliação dos projetos pelos professores avaliadores, conforme relatada e coletada pela autora, também coordenadora do Eixo de Gestão e Negócios, são analisados aqui à luz das técnicas de ensino e aprendizagem absorvidas durante o Curso de Educação de Jovens e Adultos da Unidade de pós-graduação e extensão do Centro Paula Souza.

A feira de TCC se materializa como um evento em que o aluno tem a oportunidade de mostrar para a comunidade não somente as competências e qualidades adquiridas no curso, mas também as habilidades pessoais exercitadas de forma integrada na construção de seu projeto.

Este artigo descreve a experiência da autora-professora em atividades ensino e aprendizagem de jovens e adultos na orientação e organização da mostra trabalhos em formato de Feiras de TCCs efetuada durante o 1º e 2º semestres de 2017, em uma escola técnica na cidade de Hortolândia. O objetivo desta pesquisa qualitativa (TOZONI-REIS, p.10, 2009) é descrever os sucessos de aprendizagem que se evidenciaram durante este período neste espaço escolar e que não teriam sido alcançados se o desenvolvimento da aula fosse exclusivamente através do trabalho escrito.

A feira de TCC, enquanto metodologia ativa de ensino e aprendizagem por projetos interdisciplinares seria capaz de contribuir de forma diferenciada para o aprimoramento das competências profissionais dos alunos?

1. A FEIRA DE TCC NA ESCOLA TÉCNICA

Assim, na escola técnica no terceiro ano ou módulo de cada curso no componente de Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (DTCC), os alunos desenvolvem o trabalho em sala de aula e sua apresentação final será em formato de feira tecnológica/científica aberto a comunidade interna e externa onde todos podem apreciar o trabalho desenvolvido. Este trabalho é orientado para ser um projeto inovador, estudo de caso, um trabalho desenvolvido para contribuir de alguma forma na vida da comunidade (TOZONI-REIS, p.102, 2009). Essa atividade é

realizada por estudantes, no sentido de proporcionar, por meio de apresentações e demonstrações por eles planejadas e executadas, uma amostra do seu trabalho, do seu conhecimento e das realizações humanas na área técnica. Logo, a feira de TCC se materializa como um evento em que o aluno tem a oportunidade de mostrar para a comunidade não somente as competências e qualidades adquiridas no curso, mas também as habilidades pessoais exercitadas de forma integrada na construção de seu projeto, além de ser uma vitrine para ideias inovadoras, que podem ser incubadoras de negócios.

De um ponto de vista metodológico, a feira de TCC pode ser utilizada para repetição de experiências realizadas em sala de aula, montagem de exposições com fins demonstrativos, estímulo para aprofundar os estudos e buscar novos conhecimentos além do desenvolvimento criativo, discussão de problemas sociais e integração escola-sociedade.

A vivência nesses semestres na participação desses eventos permite ainda afirmar que as feiras são eventos de forte interação científica, técnica e principalmente social, permitindo que durante as apresentações os estudantes possam oportunizar um diálogo com os visitantes. Podem-se presenciar discussões sobre os conhecimentos, as metodologias de pesquisa e a criatividade dos alunos em todos os aspectos referentes à exibição de seus trabalhos, resgatando o mesmo aspecto do desenvolvimento do componente em sala de aula.

Em nossas feiras aparecem trabalhos de diversos tipos e temas, sendo, atualmente, a ênfase maior de cunho social, onde os alunos levantam a problemática e, sempre que possível, buscam soluções para as dificuldades, conforme Borba (1966), contribuindo tanto para o aperfeiçoamento de seu meio social quanto de si mesmo:

> "A feira desenvolve no aluno a ação democrática de participação coletiva. Permite a troca de experiências, libera o aluno para um pensar criativo em que a sua capacidade de comunicação é exercitada. Consequentemente, após atuar em uma feira de ciências, nosso aluno retornará à sala de aula com maior capacidade de decisão em relação aos problemas do nosso cotidiano." (BORBA, 1996, p. 43).

Ainda segundo, Edson Borba (1966), e comprovando os resultados apresentados a seguir, o aluno aprende realmente quando gosta do que faz.

2. A PESQUISA COM OS PROFESSORES

Considerando, conforme Tozoni-Reis (2009, p.40), que "Assim como a observação, a entrevista é uma técnica também muito presente na etapa da coleta de dados da pesquisa qualitativa, em especial no trabalho de campo", para esta pesquisa foi idealizada uma entrevista semi-estruturada instrumentalizada por meio de questionário (TOZONI-REIS, p.40, 2009).

Neste questionário, efetuado ao final da feira, nos dias 14 e 16 de dezembro de 2017, as questões postas junto aos professores da escola técnica, na cidade de Hortolândia, Estado de São Paulo, procuraram conhecer deles as impressões sobre o trabalho composto de planejamento, elaboração, pesquisa, análise, redação e a apresentação em si do trabalho na feira. Além disso, conhecer se, na avaliação desses professores o trabalho na feira gerava aprendizado aos alunos, além de ser prazeroso aos mesmos em apresentar seu trabalho aos pais e amigos.

Avaliação da feira de TCC

A feira pode ser avaliada através do próprio trabalho, a análise dos grupos e os instrumentos e infraestrutura da própria feira.

O processo avaliativo dos trabalhos expostos nas feiras sempre foi um assunto difícil de ser tratado. Existe uma comissão formada para esse fim composta por professores e/ou especialistas na área, com alguns critérios a serem analisados e posteriormente premiados, essa avaliação e premiação não interfere na menção final do aluno, e sim consiste apenas um reconhecimento de mérito, com entrega de certificado denominado “trabalho destaque”.

Diferente dos critérios para a avaliação de seu trabalho na feira, o desempenho do aluno é avaliado em cada componente curricular segundo regimento das Escolas Técnicas Estaduais do Estado de São Paulo (ETEcs), que trata o assunto de avaliações de rendimento dos alunos classificando-o por menções que correspondem a conceitos pré-definidos, baseado em competências.

> As sínteses de avaliação do rendimento do aluno, parciais ou finais, elaboradas pelo professor, serão expressas em menções correspondentes a conceitos, com as seguintes definições operacionais:

Menção	Conceito	Definição Operacional
MB	Muito Bom	O aluno obteve excelente desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
B	Bom	O aluno obteve bom desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
R	Regular	O aluno obteve desempenho regular no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
I	Insatisfatório	O aluno obteve desempenho insatisfatório no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.

Quadro 1: Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais

> § 1º - As sínteses parciais, no decorrer do ano/semestre letivo, virão acompanhadas de diagnóstico das dificuldades detectadas, indicando ao aluno os meios para recuperação de sua aprendizagem.

> § 2º - As sínteses finais de avaliação, elaboradas pelo professor após concluído cada módulo ou série, expressarão o desempenho global do aluno no componente curricular, com a finalidade de subsidiar a decisão sobre promoção ou retenção pelo Conselho de Classe.
>
> Os resultados da verificação do rendimento do aluno serão sistematicamente registrados, analisados com o aluno e sintetizados pelo professor numa única menção.

O fato de o processo de avaliação do trabalho na feira ser isento de menções e dissociado da avaliação no componente, geralmente provoca alguns questionamentos entre os participantes.

"Quando se classifica algo como "melhor" significa que existem outros que são os "piores". (MANCUSO, 1993).

Assim, numa tentativa de minimizar os descontentamentos, a premiação na Feira de TCC da escola técnica é feita por Eixo Tecnológico conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação (MEC). Os avaliadores recebem no seu período de avaliação, um link com o formulário on-line acessível pelo celular, com alguns critérios pontuados de 0 a 10 (onde 0 é muito ruim e 10 excelente).

Este formulário procura medir diversos aspectos que podem ser percebidos durante um evento do tipo de uma Feira Científica, desde a habilidade dos integrantes em trabalhar em grupo, passando pelo mérito técnico científico e inovador e preocupando-se com os impactos práticos, financeiros ou sociais, que o trabalho em questão pode gerar para o meio social e a comunidade em si mesma.

Esses aspectos são detalhados na Tabela 1, a seguir. Além disso, o mesmo encontra-se no link (https://goo.gl/forms/toXSmrbIHelLpkTT2).

Tabela 1 -- Critérios de avaliação do trabalho na Feira de TCC

Abrangência do trabalho	Após conhecer o trabalho, como você avalia a abrangência do trabalho como um todo.
Impacto social, ambiental e econômico	O trabalho pode agregar em termos social, ambiental ou econômico para a sociedade?
Aplicabilidade e viabilidade	Como você considera o grau de aplicabilidade e replicabilidade do trabalho?
Método científico	A metodologia científica utilizada pelos alunos ficou clara e objetiva durante a apresentação ou no banner?
Inovação	O trabalho pode ser considerado inovador?
Apresentação oral	A apresentação foi clara e sucinta, deixando claros os objetivos e resultados do trabalho?

Habilidades técnicas e pessoais	Os alunos demonstram domínio da técnica empregada para realização do trabalho?
Banner	O banner está condizente com o trabalho apresentado? Está legível e com informações claras e objetivas?
Composição do grupo	O grupo está completo? Todos os integrantes estão concentrados e participando da apresentação?

Discussão dos resultados

As respostas apresentadas, de uma forma geral, nos permitem considerar que, dentre os principais êxitos na Educação destes jovens e adultos alcançados com a mostra dos trabalhos na feira de Tcc, segundo seus professores, podemos destacar:

- Gerar crescimento pessoal / conhecimentos - aprender novas técnicas;
- Comunicação / relacionamentos (contato com outros colegas, aprendem a lidar com público e diminui a timidez ao falar em público;
- Responsabilidade, solidariedade, trabalho em grupos e a cooperação;
- Conseguem desenvolver pensamento crítico e autoconhecimento, ver pontos negativos e positivos em seu trabalho e reconhecer o trabalho que o colega desenvolve, possibilitando um maior envolvimento no processo,
- Criatividade / inovações - cresce o interesse por coisas novas;
- Politização - forma consciência crítica e responsável, favorecendo a tomada de decisões, gerando líderes, além de ampliar a visão pelos interesses da sociedade onde vive propiciando a contextualização dos conhecimentos.

Com o resultado da entrevista, é possível identificar um aspecto positivo no desenvolvimento da aprendizagem nos alunos. A feira pode gerar muitas oportunidades de aprendizagem entre elas:

- A feira, como ocasionador da produção, tem uma perspectiva de expor um trabalho e gerar no grupo um compromisso com a qualidade (querer fazer melhor), pois o sentimento de autoria tem este poder de identificar o aluno com sua produção;
- A feira pode ser um espaço de trocas de experiências e de amplificar a aprendizagem, os alunos têm a oportunidade de ouvir comentários e sugestão sobre o que produziram, encontrando outras perspectivas e um novo ângulo de visão. E o próprio aluno pode visitar outros trabalhos, tendo a possibilidade de contato com novos objetos de conhecimento e novos parâmetros;
- A feira, como formador de opinião – alguns temas dos trabalhos dos alunos trazem problemas sociais ou orientações ao público, colocando desta forma

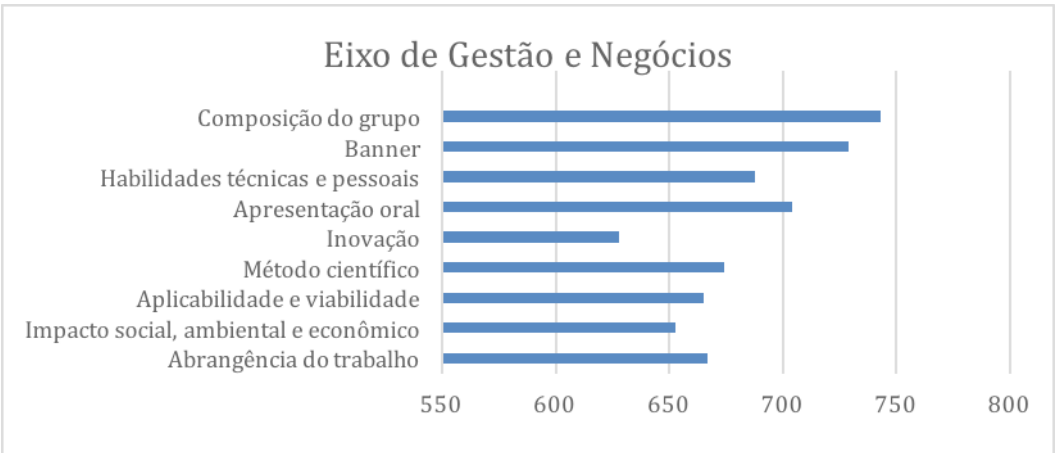
os estudantes num papel de transformadores, contribuindo para a formação de suas atitudes;

Além dos destaques também é digno de notar outras informações que são relevantes a pesquisa, com destaque para feira, como estímulo à leitura, pois, para a realização de um trabalho para apresentação em feiras é necessária uma demanda de leituras, pesquisas e entrevistas envolvendo esforço que requer planejamento e divisão de tarefas para o trabalho em equipe.

Outra oportunidade que a feira pode gerar é a apresentação, sendo possível exercitar a habilidade de argumentação e a compreensão da perspectiva do outro, o ouvinte visitante da feira.

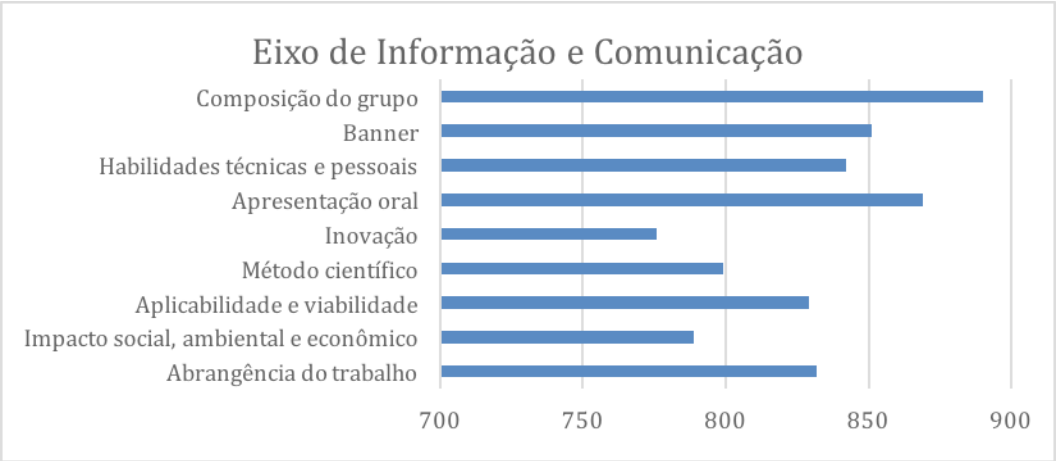
Analisando os resultados das avaliações, somando todos os resultados dos avaliadores e separando pelos Eixos dos cursos (Gestão e Negócios e Informação e Comunicação) os mais pontuados foram a *Composição do Grupo, logo depois no Eixo de Gestão ficou o Banner e a Apresentação oral, destaque para a apresentação*, que realmente é bem presente nas bases tecnológicas dos cursos. No Eixo de Informação e Comunicação o segundo melhor pontuado também foi *Apresentação oral seguida do Banner. O que surpreende com os resultados foi que o critério Inovação ficou em último lugar nos dois cursos, embora sendo ele importante, crítico e impeditivo para a busca do tema inicial dos trabalhos de conclusão de curso.*

Gráfico 1 -- Resultados do Eixo de Gestão e Negócios



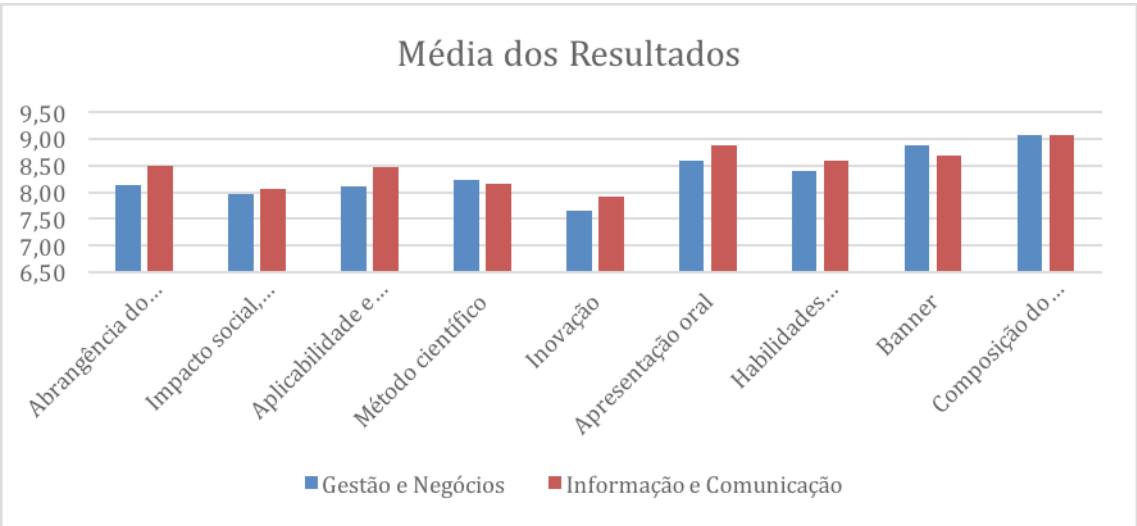
A comparação dos resultados dos dois Eixos sugere que os trabalhos do Eixo de Comunicação e Informação são percebidos pelos avaliadores como tendo mais impactos social, ambiental e econômico, além de ter uma abrangência mais relevante.

Gráfico 2 -- Resultados do Eixo de Informação e Comunicação



Analisando a média dos trabalhos, considerando os critérios onde 0 é muito ruim e 10 excelente, os resultados foram os seguintes:

Gráfico 3 -- Média dos resultados



No geral, considerando os resultados obtidos nos critérios podemos concluir que todos foram bem ou muito bem pontuados e que os trabalhos estavam mais para excelente do que muito ruim, mesmo o critério *Inovação citado acima como sendo o menos pontuado nos dois Eixos, obteve uma pontuação média de 7,9.*

Considerações finais

Dentre as muitas oportunidades de aprendizagem que encontramos e destacamos neste trabalho, podem ser citadas: trocas de experiências, compromisso com a qualidade e a autenticidade do trabalho, formação de atitudes críticas e transformadoras.

Portanto, a análise aqui exposta nos permite pensar que a feira de Tcc, enquanto metodologia ativa de ensino e aprendizagem por projetos interdisciplinares é capaz de contribuir, efetivamente, de forma diferenciada para o aprimoramento das competências profissionais dos alunos dos cursos técnicos.

Outros estudos precisam ainda ser planejados e efetivados para que se possa pensar em uma possível comparação entre os benefícios de aprendizado e desenvolvimento pessoal e técnico de pessoas jovens e adultas, alcançados com a feira de Tcc e a banca de Tcc. Esta é outra modalidade de formalização e pré-requisito para conclusão de cursos técnicos, também amplamente utilizada ao final dos terceiros módulos dos cursos em diversas Escolas Técnicas do Centro Paula Souza.

Referências

BELEZIA, Eva C. RAMOS Ivone M.L. *Núcleo Básico Planejamento e Desenvolvimento do TCC*. Fundação Padre Anchieta, São Paulo, 2011.

BERNANDES, Adriana O. *Algumas considerações sobre a importância das feiras de ciências*. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao_em_ciencias/0006.html. Acesso em 26/10/2017.

BORBA, Edson. A importância do trabalho com Feiras e Clubes de Ciências. Repensando o Ensino de Ciências. Caderno de Ação Cultural Educativa. Vol 03, Coleção Desenvolvimento Curricular. Diretoria de Desenvolvimento Curricular. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.

BORBA, Edson. A importância do trabalho com Feiras e Clubes de Ciências. Repensando o Ensino de Ciências. Caderno de Ação Cultural Educativa. Vol 03, Coleção Desenvolvimento Curricular. Diretoria de Desenvolvimento Curricular. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996, 57p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. I FEIRA NACIONAL DE CIÊNCIA. Informativo publicitário. Rio de Janeiro, 1969.

CECIRS (Centro de Treinamento para Professores de Ciências do Rio Grande do Sul). Boletim. Porto Alegre, n.5, p.1-20, 1970. Acesso em 02/11/2017.

Casemiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). Currículo de ciências em debate. Campinas, SP: Papirus, 2004. MANCUSO, Ronaldo; LIMA, Valderez Marina do Rosário; BANDEIRA, Vera Alfama. Clubes de Ciências: criação, funcionamento, dinamização. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996. 365p.

ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Tecnologia e Desenvolvimento. Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Disponível em: http://www.cps.sp.gov.br/regimento-comum-etec/ - acesso em 26/12/2017

FASOLO, Plínio. Ainda Feiras ?... E por que não ? Boletim Técnico do PROCIRS, Porto Alegre: FDRH, V2, n.7, jul./set. 1986. p.22.

FEBRACE 2005. FEBRACE – Feira Brasileira de Ciências e Engenharia - criatividade e Inovação. São Paulo: LSI / Escola Politécnica da Universidade de FICiencias, 2016, Regulamento Geral Feira de Inovação das Ciências e Engenharias. Disponível em: https://2016.ficiencias.org/sites/default/files/documentos_site/Regulamento%20Geral%202016.pdf. Acesso 10/12/2017.

LATOUR, B. *Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MANCUSO, Ronaldo. A Evolução do Programa de Feiras de Ciências do Rio Grande do Sul: Avaliação Tradicional x Avaliação Participativa. Florianópolis: UFSC, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1993.

MANCUSO, R.;,FILHO, I. L., *Feiras de Ciências no Brasil: uma Trajetória de Quatro Décadas*, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/fenaceb.pdf. Acesso em 05 nov.2017.

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

CARACTERÍSTICAS DO ALUNO AUTISTA: COMPREENSÃO DA SÍNDROME PARA UMA MELHOR CONVIVÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Cristiano Pereira da Silva

filepersonal@yahoo.com.br

Professor na Etec Martin Luther King e atual diretor da Etec de Mauá, Centro Paula Souza. Orientado por Me. Paulo Roberto Prado Constantino.

Pós-graduado em Ética, Cidadania e Valores na Escola pela USP, MBA em Gestão Estratégica de Negócios pela FMU, Pós-graduado em Didática do Ensino Superior pela Faculdade XV de Agosto, graduado em Ciências Econômicas pela FECAP e Licenciatura Plena em Gestão pela FATEC.

RESUMO: Face ao aumento da inclusão nas instituições escolares, seja por motivo de políticas públicas ou iniciativas de organizações da sociedade civil, faz-se necessária a compreensão do aluno identificado com o Transtorno do Espectro Autista [TEA], a fim de propiciar melhores condições de convivência no ambiente escolar e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, minimizando as dificuldades que se contrapõem à sua inserção e ambientação. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, espera-se que o debate estimule o preparo e a conscientização da comunidade escolar em lidar com os alunos identificados com esta síndrome.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Inclusão; Ambiente Escolar; EJA.

ABSTRACT: In view of the increase in inclusion in school institutions, whether due to public policies or initiatives of civil society organizations, it is necessary to understand the student identified with Autism Spectrum Disorder [ASD], in order to provide better conditions of coexistence in the school environment and the improvement of the teaching and learning process, minimizing the difficulties that are opposed to the insertion and setting of that student. Through bibliographic and documentary research, the debate is expected to stimulate the preparation and awareness of the school community in dealing with students identified with this syndrome.

KEY WORDS: Autism; Inclusion; School environment; Youth and adults education.

Objetivo

O objetivo deste trabalho é propiciar conhecimentos significativos sobre as principais características do Autismo e da Síndrome de Asperger, que fazem parte do TEA (Transtorno do Espectro Autista), servindo assim de base para àqueles que vão atender e conviver com os alunos diagnosticados com este tipo de transtorno a se ambientarem melhor ao cotidiano da escola, melhorando assim o seu convívio com a comunidade escolar, para alcançarem os resultados esperados para o seu processo de ensino-aprendizagem de forma mais efetiva.

Introdução

Sabemos que, nas últimas décadas a educação brasileira vem passando por inúmeras mudanças decorrentes dos movimentos de democratização do acesso à escolarização básica e de educação inclusiva, os quais colocam em questionamento a organização da escola, a formação dos professores, o processo de ensino e as práticas pedagógicas.

Como consequência dos movimentos de inclusão, grupos outrora excluídos, hoje, estão tendo acesso à escola. O que reflete um crescimento exponencial a cada ano dos alunos com necessidades especiais encaminhados às escolas regulares, e lança a elas o desafio de garantir também a aprendizagem desses alunos.

Devido a importância de se inserir e socializar todos os indivíduos em uma sociedade que busca a valorização do ser humano e da sua independência, evidenciamos o aluno com um determinado tipo de deficiência intelectual, que tem como seu principal sintoma a dificuldade de raciocínio e de compreensão, o qual é classificado de forma patológica como autista que, tal como outras condições prestigiadas pelas políticas públicas atuais, estão amparados juridicamente para terem acesso às instituições de ensino e, consequentemente, ao mercado de trabalho.

Para discursar sobre o autismo no ambiente escolar, procurou-se evidenciar a compreensão da síndrome, a legislação referente a inclusão dos alunos com necessidades especiais e, por fim, relacionar parâmetros mínimos para que instituições de ensino de nível médio e técnico consigam atender melhor estes alunos em seu itinerário escolar.

Em contrapartida ao aumento do processo de inclusão nas instituições escolares, seja por motivo de políticas públicas ou iniciativas de organizações da sociedade civil, faz-se necessária a compreensão do aluno identificado com o Transtorno do Espectro Autista [TEA], a fim de propiciar melhores condições de convivência no ambiente escolar e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, minimizando as dificuldades que se contrapõem à sua inserção e ambientação. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, espera-se que o debate estimule o preparo e a conscientização da comunidade escolar em lidar com os alunos identificados com esta síndrome.

Esses fatores podem dificultar a inserção e permanência do aluno no sistema educacional, porém, o mesmo não se torna impossibilitado de aprender, levando em consideração que existem transtornos leves e graves, e cada evolução depende de cada quadro e suas especificidades. São dificuldades, não impossibilidades.

CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO

O autismo é uma síndrome proveniente de causas ainda desconhecidas, mas com grande contribuição de fatores genéticos. Trata-se de um transtorno complexo com sintomas e quadros comportamentais distintos. Caracteriza-se uma tríade principal: desvios qualitativos na comunicação, dificuldade de interação social e atividades restritas e repetitivas.

Entre as principais características de uma pessoa com autismo, estão evidenciadas as dificuldades na comunicação e sociabilização, dificuldades na fala, dificuldades em expressar ideias e sentimentos, dificuldade em manter contato visual, dificuldades em se expressar, evidenciadas por padrões repetitivos e movimentos estereotipados, dificuldade na interação social, prejuízo na comunicação e alterações comportamentais.

Esses fatores podem dificultar a inserção e permanência do aluno no sistema educacional, porém, o mesmo não se torna impossibilitado de aprender, levando em consideração que existem transtornos leves e graves, e cada evolução depende de cada quadro e suas especificidades. São dificuldades, não impossibilidades.

O indivíduo nasce autista e continuará autista na fase adulta, mas tem possibilidades de desenvolver-se ao longo da vida, aprendendo desde situações básicas no cotidiano até funções específicas e uma carreira profissional. O Centro Paula Souza, instituição pública de educação profissional, em que se ateve este trabalho, tem recebido alunos com esta deficiência e se articulado para a inclusão destes no ambiente escolar, assunto que abordaremos mais adiante.

Segundo o Manual de Saúde Mental - DSM-5 (APA, 2014) - que é um guia de classificação diagnóstica, o autismo e todos os distúrbios e transtornos autistas, contemplam também o transtorno global do desenvolvimento, a Síndrome de Asperger, que neste último é identificado como uma subclassificação de autismo, os quais fundem-se em único diagnóstico chamado Transtornos do Espectro Autista - TEA.

Atualmente o autismo tem sido discutido e muito visualizado através de abordagens feitas no meio midiático, sendo inclusive tratado em uma série americana lançada em 2017 pela Netflix denominado “Atypical” (NETFLIX, 2017), que trata do drama de um garoto autista de 18 anos com síndrome de Asperger, que está classificada dentro do espectro autista, conforme já relacionamos.

É notória na característica deste quadro sintomático o comprometimento qualitativo na área da comunicação verbal e/ou não verbal, tanto em indivíduos com maior comprometimento pela síndrome como também por aqueles diagnosticados com autismo de alto desempenho: tanto um como outro apresentam dificuldades na área da comunicação, sendo possível a presença de ecolalias[6] e fala estereotipada.

Segundo os estudos de Orrú (2007, p. 39-40), a literatura científica expõe enfaticamente evidências como:

- A ausência de fala, puxando, empurrando ou conduzindo fisicamente o parceiro de comunicação para expressar o seu desejo.
- Retardo no desenvolvimento da fala, retrocesso dessa capacidade já adquirida e emudecimento em alguns casos.
- Expressões por meio do uso de uma ou duas palavras, ao invés da elaboração de frases.
- Ausência de espontaneidade na fala.
- Pouca fala comunicativa, com tendências ao monólogo.
- Fala nem sempre correspondente ao contexto.
- Utilização do pronome pessoal de terceira pessoa do discurso ao invés da primeira.
- Frases gramaticalmente incorretas.
- Expressões bizarras, neologismos.
- Estranha linguagem melódica e monótona.
- Dificuldade na compreensão de frases complexas.
- Dificuldade na compreensão de informações ou significados abstratos.
- Mímica e gesticulação mínimas.
- Ecolalia imediata e/ou posterior.
- Predominância do uso de substantivos e verbos.
- Pouca alteração na expressão emocional.
- Ausência ou pouco contato olho a olho.
- Falta de função nas formas verbais e na palavra.
- Pouca tolerância para frustrações.
- Interesses e iniciativas limitadas.

6. Repetição involuntária de palavras.

A legislação sobre o transtorno de espectro autista [TEA]

Conforme a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, Art. 4º, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

> É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2012, sn.).

Nossa legislação, de acordo com as políticas educacionais, garante o acesso em todos os níveis escolares aos portadores da Síndrome do Espectro Autista, assim como para qualquer indivíduo, e está pautada em inserir e socializar todas as pessoas, de forma igualitária, sem discriminação e preconceito, em uma sociedade que cada vez mais busca a valorização do ser humano e sua independência.

De acordo com a Lei nº 13.146/15, a educação é direito da pessoa com deficiência e deve ser assegurado um "sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida" (BRASIL, 2015, sn.), visando alcançar "o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais" (BRASIL, 2015, sn.).

Inclusão e o processo de ensino e aprendizagem

A questão da inclusão

No ambiente escolar ocorrem as relações sociais em que o aluno autista, junto com os demais colegas, poderá desenvolver distintas formas de aprender. Com o objetivo de encontrar e incentivar esses alunos, a escola precisa dispor de espaços de aprendizagem constituídos por práticas pedagógicas inovadoras, tendo o professor como o mediador, que irá orientar o processo de aprendizagem.

Mais uma vez é importante ressaltar que o caminho para as práticas pedagógicas inovadoras, não passa pelo ato de focar nas deficiências, ou naquilo que os alunos não conseguem fazer. Mas passa, especialmente, pela compreensão de que o aluno com autismo é um ser que aprende, e pela promoção das condições para que ele possa se expressar à sua maneira. Nas palavras de Grandin:

> Nos últimos tempos, tenho lido o suficiente para saber que ainda existem muitos pais e, também, muitos profissionais para os quais "uma vez autista, sempre autista". Esse aforismo se traduziu em vidas tristes e desalentadas para muitas crianças que, como eu, receberam logo o diagnóstico de autistas (1999, p. 17).

Em nossa sociedade, infelizmente alguns profissionais da educação, por desconhecimento da patologia e das possibilidades de desenvolvimento das aptidões do portador do Transtorno do Espectro Autista, acabam deixando de lado estes alunos, tornando o trabalho que era para ser inclusivo e integrador, um fardo que a lei o obriga a carregar, em que o benefício da identificação desta patologia, ao invés

de ser inclusivo, acaba levando este indivíduo ao isolamento, o classificando como um ser humano doente.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A capacitação de professores para atuar com alunos especiais é garantida na LDBEN, a qual cita dois perfis desse profissional no seu Art.59, inciso III: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL,1996).

Segundo Maria Teresa E. Mantoan (1997), sobre integração escolar e educação especial, faz-se necessária a especialização de professores, para que os mesmos conheçam o aluno e suas especificidades e dificuldades, e, assim, possam auxiliá-lo no aprendizado, encontrando um método de acordo com as necessidades especiais desse aluno e desenvolvendo uma possível interação professor/aluno.

Ainda também é importante ressaltar que estes alunos têm uma dificuldade acentuada com relação à coordenação motora, podendo-se fazer uso do auxílio do computador, já que na maioria das vezes, os autistas possuem grande habilidade ao manuseá-lo, sendo assim, cabe ao professor fazer uso de sua sensibilidade e perceber qual a melhor forma de proceder.

Dessa forma, nunca deve estar em foco os sintomas do autista, o que lhe falta ou suas deficiências, mas sim suas habilidades e potencialidades identificadas durante sua vivência e na relação professor-aluno. Nessa relação, o professor deve tomar cuidado para não se deixar induzir pela ideia de que o indivíduo com autismo está fadado ao fracasso escolar. Essa crença pode conduzir os profissionais da educação e, também os familiares dos autistas a terem uma visão reducionista do potencial de aprendizagem destes indivíduos, transformando o Transtorno do Espectro Autista no aspecto mais importante de suas vidas.

O QUE PODE SER FEITO PARA AJUDAR NO APRENDIZADO DESSES ALUNOS?

Com a finalidade de que o professor possa oferecer a assistência necessária, devem ser criadas rotinas de trabalho, pois autistas irritam-se com mudanças bruscas na sua rotina, devendo-se também criar atividades e métodos que se utilizem de materiais visuais concretos, pois sentem dificuldades em sequências e comandos verbais.

Os alunos com autismo costumam se incomodar com sons altos, os quais se sentem perturbados por eles, tornando assim, por vezes, a voz do professor a campainha da escola, e a própria campainha da escola um barulho mais acentuado ainda, sendo necessário se compreender as reações destes indivíduos para diminuir as ocorrências de barulho na escola.

O Centro Paula Souza tem cumprido com o processo de inclusão: os dados cedidos pela Prof.ª Alessandra Aparecida Ribeiro Costa, responsável pela área de Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência junto ao gabinete da Administração Central, permitem constituir o seguinte quadro sobre o segundo semestre de 2017:

Quadro 1: Casos diagnosticados e monitorados de alunos com Autismo / Síndrome de Asperger atendidos pelo Centro Paula Souza (informado pela responsável, em 2017)

Código	Unidade	Munícipio	Classificação
5	Fatec Rubens Lara	Santos	Síndrome de Asperger
21	Fatec de Ourinhos	Ourinhos	Síndrome de Asperger
152	Etec Alberto Santos Dumont	Guarujá	Autismo
243	Etec de Itararé	Itararé	Síndrome de Asperger

Além do atendimento específico desenvolvido pela instituição, com o auxílio de professores e recursos materiais individualizados, outras estratégias para a abordagem dos jovens e adultos poderiam ser elencadas:

> O estabelecimento de um sistema de comunicação, mesmo que muito simples, é necessário. A linguagem verbal é muito importante, e deve ser desenvolvida, mas, em paralelo deve-se introduzir um sistema de comunicação baseado não na linguagem verbal, mas sim em objetivos concretos ou figuras (MEC/SEE, 2003, p.19).

Um sistema de cartões ou figuras pode constituir-se em recurso para indicar necessidades ou pedir algo desejado:

> O ponto de partida é a chamada tríade de dificuldades - comunicação, interação social e uso da imaginação presentes na pessoa com autismo, e tem como principal consequência a maior facilidade de relacionamento com o universo concreto do que com o de ideias abstratas, o que explica, por exemplo a maior facilidade em receber e transmitir comunicação por meio da troca de cartões [PECS][7] do que por meio de linguagem verbal (MEC/SEE, 2003, p.19).

O protocolo de ensino PECS baseia-se em Skinner, de tal forma que operantes verbais funcionais são sistematicamente ensinados, usando dicas e estratégias de reforço que levarão a uma comunicação independente. As dicas verbais não são usadas, evitando a dependência de uma metodologia complexa, levando-se em consideração (PECS, 2017):

> - a dificuldade de imitação da maioria desses indivíduos e o porquê da conveniência de ensinar por meio da estrutura dos materiais ou do apoio físico em vez da demonstração ou da comunicação verbal;
>
> - a facilidade de que a maioria dessas crianças tem em memorizar sequências de objetos em contrapartida à dificuldade em memorizar ideias em sequência;

7. "O Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (do Inglês, Picture Exchange Communication System) desenvolvido por Andrew S. Bondy, Ph.D. e Lori Frost, M.S., CCC / SLP PECS em 1985, é um sistema de intervenção aumentativa /alternativa de comunicação exclusivo para indivíduos com transtorno do espectro do autismo e doenças do desenvolvimento relacionadas. Usado pela primeira vez num programa em Delaware 'Delaware Autistic Program', PECS tem recebido reconhecimento mundial por focar no componente de iniciação de comunicação. PECS não requer materiais complexos ou caros. Foi criado pensando em educadores, famílias e cuidadores, por isso é facilmente utilizado em uma variedade de situações. PECS começa ensinando uma pessoa a dar uma figura de um item desejado para um "parceiro de comunicação", que imediatamente aceita a troca como um pedido. O sistema passa a ensinar a discriminação de figuras e como juntá-las formando sentenças. Nas fases mais avançadas, os indivíduos aprendem a responder perguntas e fazer comentários".

> - a dificuldade em estabelecer relações entre eventos e, consequentemente, estabelecer generalizações;
>
> - a dificuldade de a maioria desses indivíduos, principalmente nos três primeiros anos de vida, em aprender por exploração do ambiente ou por tentativas, o que torna necessário ensinar o "acerto", pois, caso contrário, este poderá aprender o "erro", situação está que também se projeta para vida adulta;
>
> - a ausência de reações de demonstrações de afeto ou elogios de pais e professores, o que impede, nesses indivíduos, o aparecimento de um mecanismo, é claro mais comum em crianças, de aprender para agradar pais ou professores (PECS, 2017, sn.).

Se é certo que as pessoas com autismo podem ter afetações em algumas áreas cerebrais, no que dificulta sua interação social e o domínio de linguagem e comunicação, as estratégias acima podem ser as primeiras aliadas da equipe escolar na abordagem dos alunos com estas condições.

Considerações finais

Como lembra-nos Sílvia Orrú, de fato, os professores e a comunidade escolar nunca estão totalmente preparados e por isso devem buscar alternativas para a construção de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do aprendiz, sem, contudo, desconsiderar suas particularidades (ORRÚ, 2017).

Não é apenas o aluno autista que ganha com esta interação, todos os demais ganham, pois aprenderão a respeitar e a integrar os colegas autistas, e em respeitar as diferenças que devem ser promovidas na sociedade, para se tornarem cidadãos melhores e mais conscientes. Tal como Orrú (2017) nos ensina, acreditamos que o aluno com autismo deve ter a oportunidade, por direito, de frequentar espaços de aprendizagem de natureza heterogênea e gratuita, tais como as escolas técnicas estaduais paulistas, as quais são objetos deste trabalho.

Cada sujeito possui seu tempo e capacidade de aprendizagens. Alguns, em decorrência de alguma deficiência, requerem uma abordagem mais direcionada e personalizada.

É desejável que a comunidade escolar desconstrua seus preconceitos para compreender que este aluno é um sujeito que também aprende, e que acima do contexto de suas peculiaridades, é necessário compreender que o aluno autista é mais um aluno como os demais, com potencialidades e dificuldades de aprendizagem.

Em suma, concluímos que é imprescindível preparar os professores para lidar com estas questões de forma acolhedora e satisfatória, bem como preparar também as escolas, com mais investimento em recursos humanos e em tecnologia, por meio de políticas públicas inclusivas, o qual esperamos que este texto também instigue a promoção deste debate.

Referências

APA. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* – DSM - 5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União.* Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 jan. 2018.

_____. Congresso Nacional. Lei nº12764, de 27 de dezembro de 2012. Altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União.* Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 04 jan. 2018.

_____. Congresso Nacional. Lei nº13146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União.* Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 04 jan. 2018.

GRANDIN, T.; SCARIANO, M. *Uma menina estranha.* São Paulo: Cia das Letras, 1999.

MANTOAN, M. T. E. *Ser ou estar, eis a questão:* explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MEC/SEE. *Saberes e práticas da inclusão:* dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo - 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

ORRÚ, S. E. *Autismo, linguagem e educação:* interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

____. *Aprendizes com autismo:* aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2017.

PECS. *O que é PECS?* Website. Disponível em: <http://www.pecs-brazil.com/pecs.php>. Acesso em 07 jan. 2018.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTINUAMOS A PRATICAR A PEDAGOGIA DO EXAME?

Eloiza Silva Guimarães Lira

eloiza.lira@etec.sp.gov.br

Professora de Inglês no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Especialização em Docência da Língua Inglesa pela UNESP e Licenciatura Plena em Letras pela UNIBAN. Artigo orientado por Walkyria Cristina de Santana.

RESUMO: Na Era da Informação a escola não é mais a detentora exclusiva do saber e o aluno é protagonista e agente ativo do seu processo de ensino-aprendizagem. A escola passou a focar seu trabalho no desenvolvimento de competências e habilidades, capacitando seus alunos para enfrentarem situações de seu cotidiano e solucionando problemas a sua volta. A avaliação deixou de ter um caráter seletivo e punitivo e passou a ser o ato de verificar se o ensino corre com a qualidade esperada e de modo inclusivo. Esta pesquisa objetivou identificar se os professores mantêm uma conduta de examinadores e qual o nível de conhecimento dos docentes sobre os conceitos teóricos do processo avaliativo proposto por Carlos Cipriano Luckesi. Por meio de questionário aplicado a um grupo de docentes de dois cursos técnicos modulares do período noturno, concluiu-se que ainda é necessário intervenções para atingir transformações qualitativas sobre a avaliação, pois a inabilidade em elaborar avaliações escritas e a dificuldade de usar diferentes instrumentos de avaliação são os fatores que influenciam diretamente na perpetuação da pedagogia do exame.

PALAVRAS-CHAVE: Luckesi; Avaliação; Critérios; Instrumentos.

ABSTRACT: In the Information Age the school is no longer the sole holder of knowledge and the student is the protagonist and active agent of its teaching-learning process. The school began to focus its work on the development of skills and abilities, enabling its students to face everyday situations and solving problems around them. The evaluation no longer has a selective and punitive character and has become the act of verifying if the education runs with the expected quality and in an inclusive way. This research aimed to identify if teachers maintain a conduct of examiners and what level of teachers' knowledge upon the terms about the evaluation process proposed by Carlos Cipriano Luckesi. Through a questionnaire applied to a group of teachers of two modular technical courses on the nocturnal period, it was concluded that interventions are still necessary to achieve qualitative transformations on the evaluation, because the inability to prepare written evaluations and the difficulty of using different evaluation are the factors that directly influence the perpetuation of exam pedagogy.

KEYWORDS: Luckesi; Evaluation; Criteria; Instruments.

Introdução

Um dos grandes desafios enfrentados pelo docente atualmente é o de voltar o olhar para si e buscar transformações qualitativas sobre o modo de trabalhar com os resultados da aprendizagem, ou seja, a avaliação. A avaliação deve ser um ato de verificar se o ensino corre com a qualidade esperada e de modo inclusivo a fim de repensar o processo pedagógico, abandonando o caráter seletivo e punitivo da pedagogia do exame (Luckesi, 2003).

Esta pesquisa limitou-se a identificar se os docentes mantêm uma conduta de examinadores e verificar o nível de conhecimento dos mesmos sobre os conceitos teóricos do processo avaliativo de Carlos Cipriano Luckesi.

Para este relato de pesquisa de campo foi selecionado um grupo de docentes de dois cursos técnicos modulares do período noturno, que responderam a um questionário sobre a avaliação.

Processo avaliativo

A avaliação tem sido objeto de estudo recorrente de teóricos da área educacional a fim de transformar a sua condição até então estabelecida de verificação, classificação, seleção e, às vezes, de punição dos alunos, ao término de um período. Nota-se esforço nas tentativas de eliminar tais características já cristalizadas na comunidade escolar e certo empenho na inserção de um novo conceito da avaliação da aprendizagem, que implica uma avaliação diagnóstica e inclusiva. Na legislação há a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, que estabelece a avaliação como sendo contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Porém percebe-se na fala e na ação pedagógica que esta mudança de fato não se concretizou, talvez porque muitos pais, alunos e docentes ainda possuam a crença de que escolas tradicionais são mais exigentes ou de que a avaliação classificatória estimula a competição e por isso garante um ensino de qualidade.

É necessário equilíbrio entre qualidade e quantidade, de forma que haja oportunidades para que ambas estejam presentes no mesmo processo avaliativo e assim verificar quanto conhecimento novo o aluno construiu e com que qualidade isso aconteceu.

O processo avaliativo é uma tarefa complexa e passou por diversas transformações ao longo do tempo. A visão progressista a cerca deste processo é recente e surgiu a partir da década de 80, com autores como Jussara Maria Lerch Hoffmann – que apresentou o conceito de avaliação mediadora, em que o professor faz o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno em uma relação dialógica – e Carlos Cipriano Luckesi, que enfocou a avaliação enquanto processo de ação docente em busca da autonomia e do crescimento da competência do aluno. A partir daí a avaliação passou a ser o ato de verificar a qualidade da aprendizagem, de modo inclusivo e a fim de repensar o processo de ensino. "É preciso encarar a avaliação com a sensibilidade de profissionais que verificam suas dificuldades, as planejam e superam junto aos seus alunos." (HOFFMANN, 2005, p.11). Passou de classificatório e seletivo como no século XIX, quando a avaliação era vista como uma forma de medir a quantidade de conteúdos assimilados, para um processo dinâmico que subsidia a ação pedagógica, possibilitando a construção e reconstrução das situações de aprendizagem.

Evidenciar quais serão os critérios adotados nas avaliações é primordial para que os alunos possam refletir sobre sua participação no processo de construção do conhecimento, identificando seus pontos fortes e fracos.

Avaliação por competência

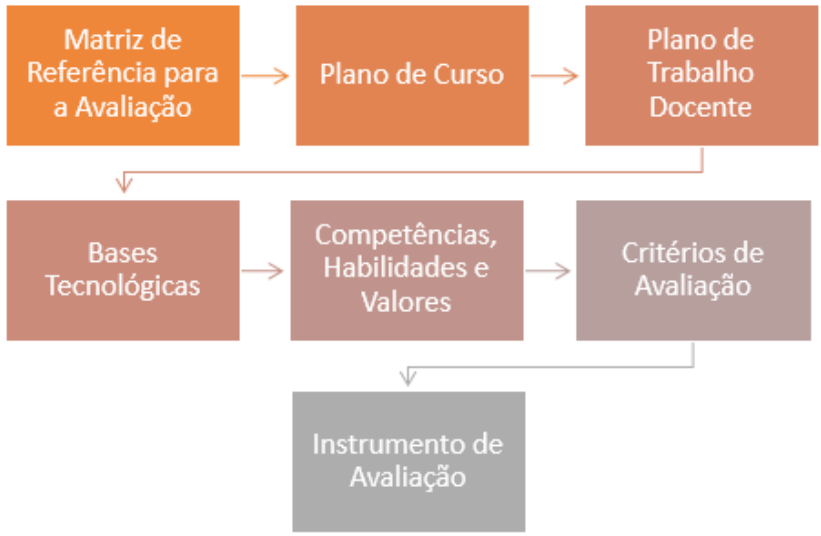
Considerando-se o advento da era da informação, é ultrapassado não colocar o aluno como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem. No atual cenário da sociedade, a escola não é mais a detentora exclusiva do saber e o aluno pode ter acesso aos conteúdos independente dela. A escola moderna passou a focar seu trabalho no desenvolvimento de competências e habilidades, capacitando seus alunos para enfrentarem situações de seu cotidiano e solucionando problemas a sua volta. Alinhado a este novo formato da educação, surgiu em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para avaliar a qualidade da educação nacional. O ENEM avalia os estudantes por competências e habilidades.

Competência é a qualidade de apreciar e resolver um problema, envolvendo a sua aptidão em tomar decisões, liderar e resolver conflitos, utilizando conhecimentos adquiridos. Já a habilidade é, de modo simples, o que o indivíduo sabe fazer. Portanto, a habilidade é a aplicação prática de uma determinada competência. Um exemplo de como ambas se relacionam é quando se constata que um aluno sabe ler, mas mesmo com esta habilidade, não alcança a compreensão de um texto a partir de sua leitura. Portanto este aluno é habilitado, porém não é competente na leitura. E é a partir desta observação que o professor saberá qual competência ou habilidade deverá ajudar a desenvolver.

É certo que a avaliação escrita – comumente chamada de prova ou teste − é o instrumento de coleta de dados mais conhecido e mais utilizado pelo professor, porém o processo avaliativo não se restringe ao seu uso exclusivo. Um único instrumento não avalia corretamente todos os alunos por causa da diversidade cultural e das diferentes formas de aprendizagem. Ademais, diferentes conteúdos merecem diferentes formas de terem a aprendizagem verificada. Além da avaliação escrita – que pode ser dissertativa ou objetiva – tem-se a avaliação oral, a auto avaliação, o debate, a pesquisa, o portfólio, a produção textual, o relatório, o resumo, a resenha, a tradução, o seminário, dentre outros. Fora os anteriormente citados, há ainda a observação e o registro realizados pelo professor durante as aulas ou uma atividade prática.

Dada a complexidade do processo avaliativo, o professor deve utilizar instrumentos diversos e sua escolha dependerá dos objetivos do curso, dos componentes curriculares, das competências, habilidades, valores e critérios esperados dos alunos conforme fluxograma abaixo representado.

Figura 1: Sequência para escolha do instrumento de avaliação



Tão importante quanto a diversificação dos instrumentos é a seleção e divulgação dos critérios adotados em cada avaliação. É fundamental que o aluno tenha claro quais os objetivos de se aprender isto ou aquilo. Segundo Luckesi "dificilmente os professores definem com clareza, no ato do planejamento do ensino, qual é o padrão de qualidade que se espera da conduta de um aluno, após ser submetido a uma determinada aprendizagem" (LUCKESI, 1995 p.44). Critérios de avaliação são princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Para cada conteúdo, deve-se ter claro o que, dentro dele, evidenciará se o aluno atingiu as competências mínimas necessárias ou não, de modo que "a aprovação ou reprovação em uma unidade de ensino não estaria a depender da arbitrariedade do professor, mas sim do fato de o aluno ter apresentado em sua conduta de aprendizagem os caracteres mínimos necessários. Ou seja, o juízo de qualidade estaria fundamentado no real" (LUCKESI, 1995, p.45). Evidenciar quais serão os critérios adotados nas avaliações é primordial para que os alunos possam refletir sobre sua participação no processo de construção do conhecimento, identificando seus pontos fortes e fracos.

Emprego dos resultados da avaliação

De acordo com a LDB 9394/96, a avaliação deve ser diagnóstica, uma forma de detectar problemas em função da qualidade almejada, permitindo ao docente repensar sua prática pedagógica. Luckesi entende a "avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão" (LUCKESI, 1995, p.69).

Através das avaliações, é possível verificar se o aluno desenvolveu ou não as competências e habilidades almejadas. Uma vez aplicadas e corrigidas, gerarão dados que devem ser analisados a fim de identificar as lacunas no aprendizado. A partir daí é possível repensar os resultados insatisfatórios, levando em consideração as habilidades desenvolvidas e a desenvolver, a atuação dos professores e as necessidades dos alunos. Realizadas tais intervenções, é hora de aplicar novas avaliações para verificar se de fato as dificuldades foram superadas, conforme ciclo a seguir.

Figura 2: Sistematização do processo avaliativo

Ou seja, é através da avaliação que se identificam, trabalham-se e recuperam-se as defasagens dos alunos para que eles tenham um desempenho cada vez melhor. Para que isso ocorra de forma consistente e efetiva, é preciso repensar de forma recorrente e contínua a ação pedagógica.

Conduta de Examinadores

A partir de uma pesquisa quantitativa − realizada com 18 (dezoito) docentes de dois cursos técnicos modulares do período noturno de uma escola técnica do estado de São Paulo – embasada nos textos de Carlos Cipriano Luckesi, foi possível determinar as características do grupo, como tempo de atuação na área educacional e graduação; grau de satisfação com o resultado de seus alunos; características presentes nos resultados insatisfatórios; características presentes em seus processos avaliativos; instrumentos de avaliação mais utilizados; princípios utilizados ao elaborar uma avaliação escrita; se sabem diferenciar os termos exame e avaliação; e se já ouviram falar ou leram sobre as teorias de Carlos Cipriano Luckesi.

Por meio dos gráficos abaixo constatou-se que o grupo estudado é experiente e a maioria possui Licenciatura, mas não se dedica exclusivamente à educação. No geral revela-se um grupo satisfeito com os resultados dos alunos e que investigam possíveis defasagens, incluindo a sua ação pedagógica. Porém, apresentam uma possível falta de planejamento ao não realizarem uma avaliação diagnóstica da turma no início do semestre. Talvez por isso apontam o desempenho dos alunos como a principal causa dos resultados insatisfatórios − os alunos demonstraram maior grau de dificuldade do que o imaginado, além de incerteza sobre qual instrumento é adequado. Somente 30% dos professores operam com desempenho provisório (recuperação contínua). Os outros 70% apresentam características da pedagogia do exame no processo de avaliação tais como: avaliações pontuais, cortantes, classificatórias, seletivas e operando com desempenho final. Nenhum professor faz uso do portfólio e preferem métodos mais tradicionais como a avaliação objetiva, o seminário, a pesquisa, o debate e a avaliação dissertativa.

Seguem os gráficos com a compilação dos dados da pesquisa.

Gráfico 1: Tempo Lecionando

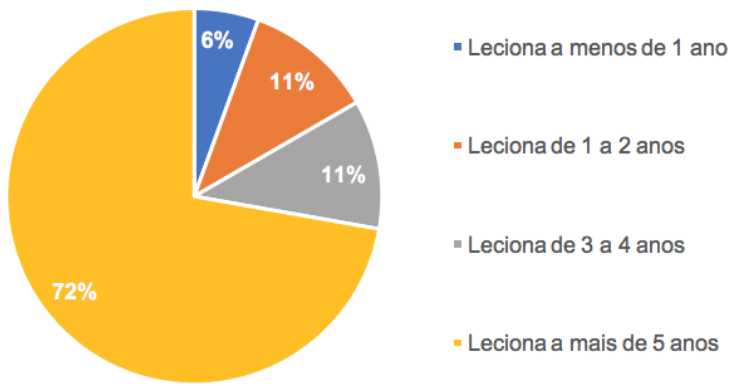


Gráfico 2: Graduação

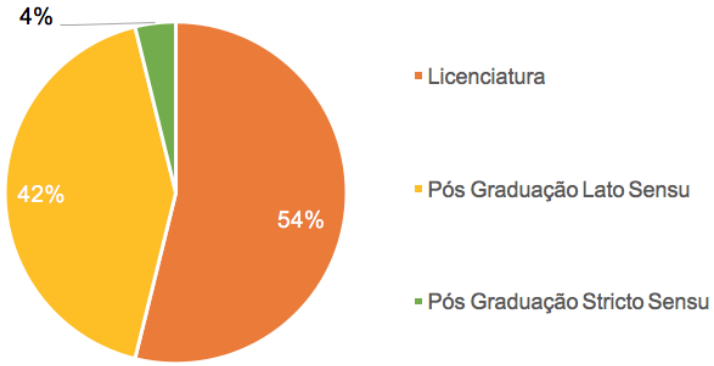


Gráfico 3: Dedicação Profissional

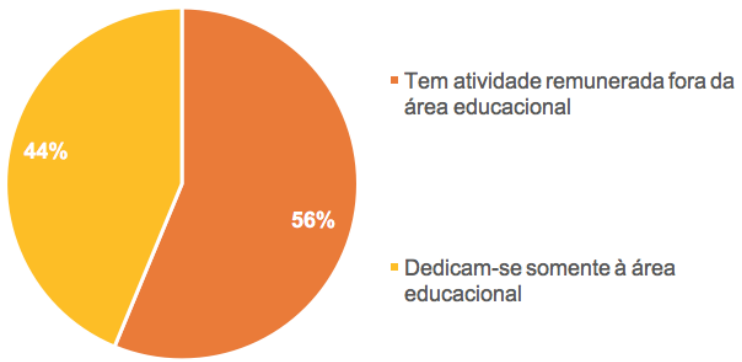


Gráfico 4: Está satisfeito com a aprendizagem dos alunos?

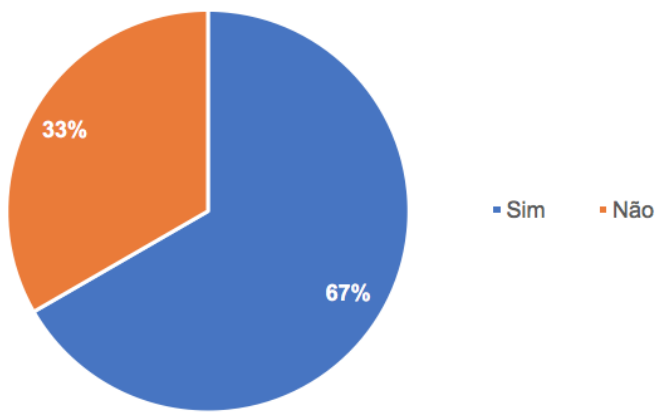


Gráfico 5: Investiga uma possível defasagem?

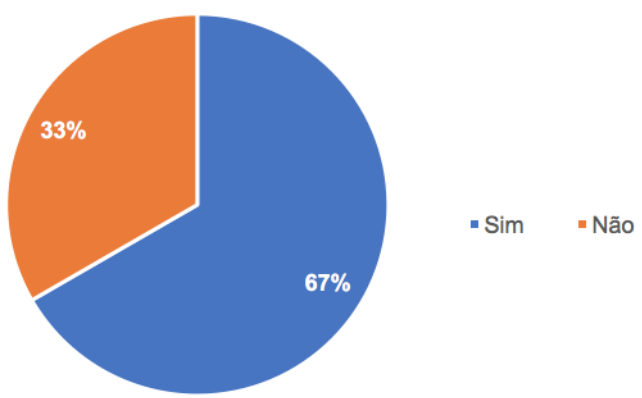


Gráfico 6: Fatores presentes nos resultados insatisfatórios

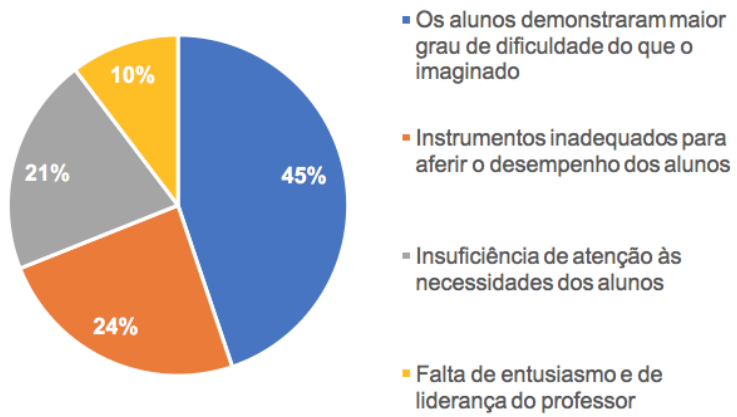


Gráfico 7: Características presentes no processo avaliativo

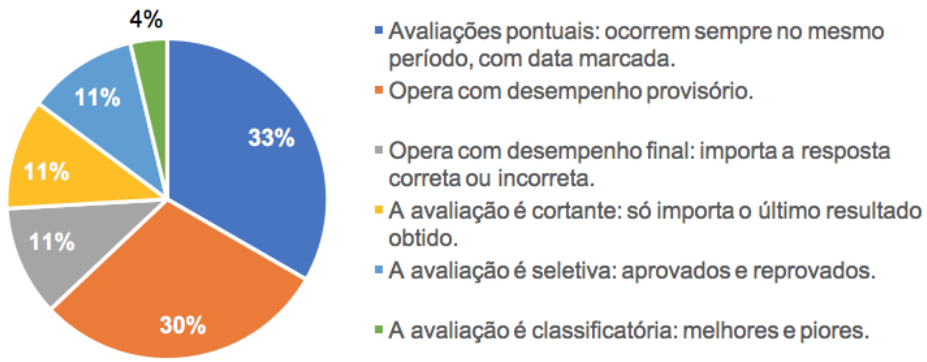
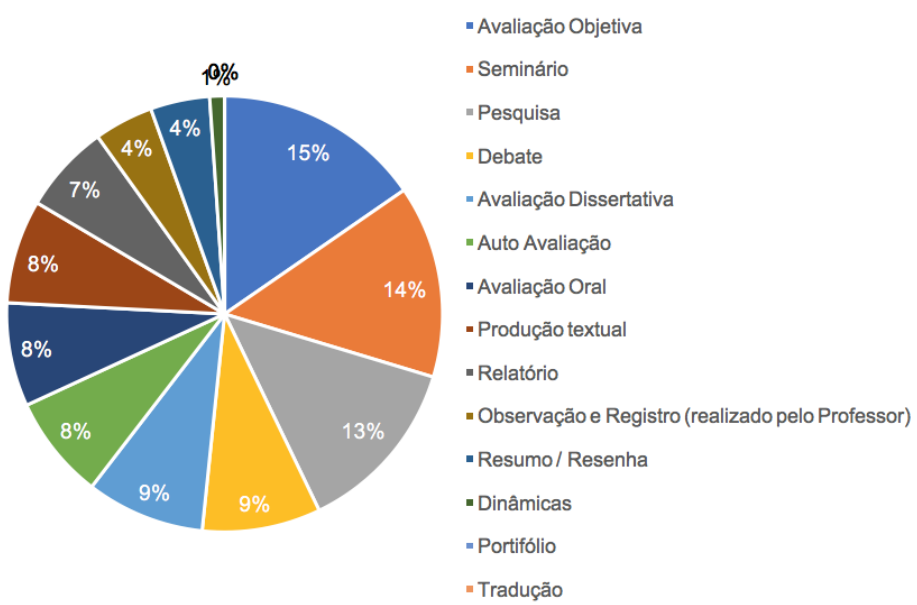


Gráfico 8: Instrumentos de avaliações utilizados



Ainda estão presentes fatores que transformam a avaliação em uma forma de punir o aluno, como as perguntas capciosas e os textos exatamente iguais aos dos livros e apostilas, favorecendo o hábito de "decorar" a matéria; isso apesar de em sua maioria os professores afirmarem que consideram os objetivos do curso, abrangem assuntos de real importância e não apenas memorização de detalhes, constroem as questões de modo que seja possível diferenciar os diversos graus de aprendizagem e evitam ambiguidade de sentido nas palavras usadas para formular as questões de avaliações escritas.

Gráfico 9: Princípios básicos de avaliações dissertativas ou objetivas

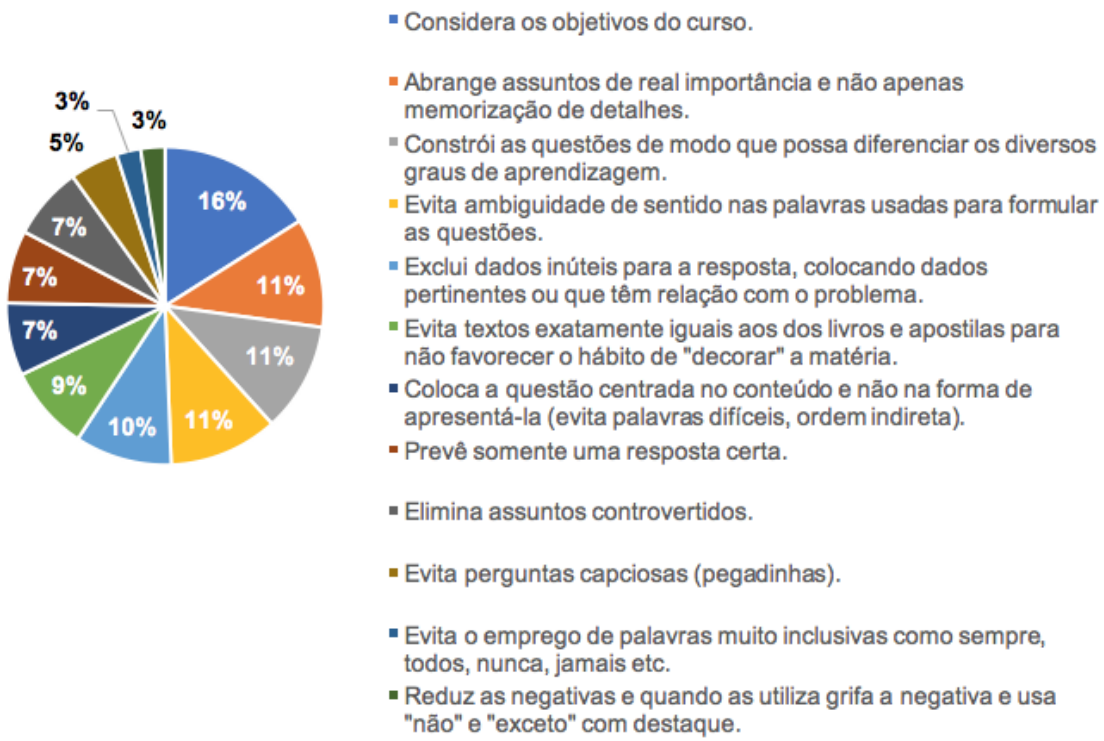


Gráfico 10: Saber diferenciar o termo 'exame' do termo 'avaliação'

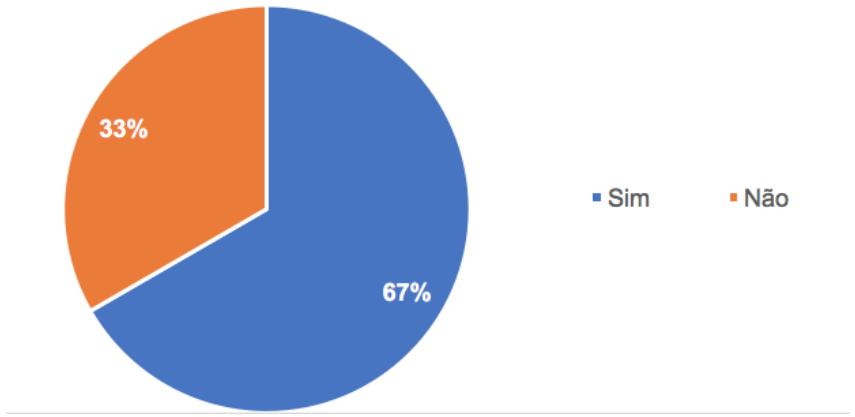
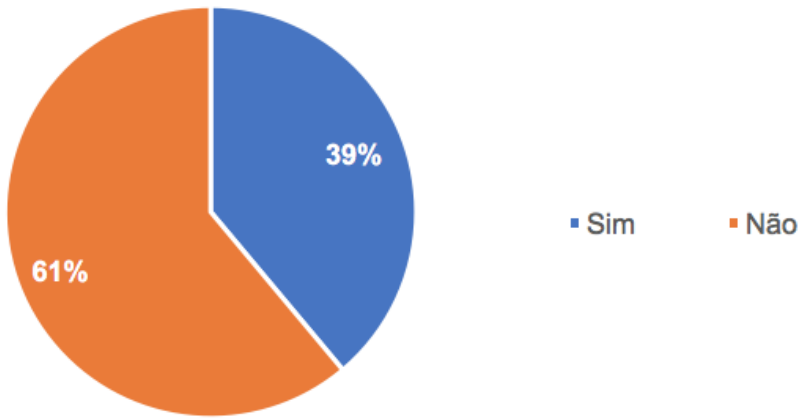


Gráfico 11: Ouviu falar ou leu sobre as teorias de Luckesi



Com base nos dados apresentados, percebe-se um movimento em busca da melhoria da qualidade do ensino a que a escola se propõe, mas na prática não é um grupo coeso, com um trabalho processual e coletivo. Esta falta de unidade entre teoria e prática não possibilita avanços qualitativos quando a questão é a ação pedagógica. As respostas ao questionário se mostram incoerentes em alguns aspectos, pois ao mesmo tempo em que 67% dos professores dizem saber a diferença entre os termos 'exame' e 'avaliação', 61% dizem nunca ter lido ou escutado sobre as teorias de Luckesi. Há o retrato da incoerência, pois a rigor não há como saber se os resultados satisfatórios são reais, se os próprios professores − 24% deles − atribuem o baixo desempenho do aluno ao uso de instrumentos inadequados, o que deixa em dúvida se os resultados, mesmo que satisfatórios, refletem a real aprendizagem do discente. Ao mesmo tempo em que a avaliação pode conduzir a resultados significativos dentro do processo de aprendizagem de cada aluno, pode unicamente ter um caráter classificatório e punitivo, que nada acrescentará ao desenvolvimento do estudante.

Considerações finais

Como já se mencionou anteriormente, ao longo de muitos anos, avaliar remetia imediatamente aos conceitos de medir, verificar, classificar. Mas, nos dias de hoje, a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço amplo de discussão e tem sido objeto de constantes estudos por parte de teóricos de diferentes tendências pedagógicas. E, quase que em um consenso geral, acredita-se que o caráter estabelecido anteriormente deve ser mudado.

A avaliação passou a ser o primeiro passo para o planejamento pedagógico. Não há como avaliar sem planejar e vice e versa. Ela dá ao aluno dimensão do seu conhecimento e capacidade, já ao professor traz dados relevantes para repensar sua prática pedagógica. Porém, "o exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem" (LUCKESI, 2002. p.18). Ou seja, a avaliação ainda é um instrumento de controle, uma

forma de se provar que o aluno não aprendeu. É usada para punir, para classificar entre bons e ruins e para selecionar, rotulando os aprovados e reprovados; e não é diagnóstica e inclusiva como deveria ser. A inabilidade em elaborar diferentes instrumentos de avaliação e a dificuldade em determinar os critérios de avaliação e as evidências de desempenho são os fatores que influenciam indiretamente na perpetuação da pedagogia do exame.

Algumas iniciativas no âmbito da escola podem ajudar a mudar esse quadro: a coordenação pedagógica pode orientar discussões acerca dos critérios de avaliação e seu alinhamento com as competências previstas no plano de curso. É possível ainda propor oficinas para a elaboração de instrumentos de avaliação diversificados. A formação dos professores ainda é falha nestes aspectos práticos.

De qualquer modo, o aprofundamento do presente trabalho possibilitará propostas de implementação de estudos com o propósito de elaborar uma ação pedagógica mais eficaz no sentido de praticar uma avaliação inclusiva no cotidiano escolar. De modo geral, este artigo ainda deixa aberta uma série de outros possíveis levantamentos e apontamentos em busca desta melhoria no processo avaliativo no que se refere ao planejamento das aulas, o uso de matrizes de avaliações, o uso das avaliações diagnósticas, elaboração de instrumento de avaliações, dentre outros.

Referências

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 14 de dez. 2017.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação:* mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 35ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Atta mídia e educação. VIDEODVD.

_____. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar:* estudos e proposições. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

O LÚDICO-PEDAGOGICO COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

Fabiano Fernandes de Oliveira

fabianojhs@yahoo.com.br

RESUMO: A psicopedagogia é um campo de atuação em saúde e educação que lida com processo de aprendizagem humana, seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio, família, escola e sociedade no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da psicopedagogia, uma carreira que nos últimos anos vem conquistando mais espaço dentro das instituições de ensino, e principalmente unido aos professores e toda comunidade escolar. Objetivou-se verificar a importância do lúdico-pedagogico frente às intervenções psicopedagógicas no contexto escolar e investigar os fatores que as brincadeiras propiciam ao desenvolvimento escolar. Trata-se de uma pesquisa de revisão de caráter bibliográfico desenvolvido com base em material já elaborado, constituído por artigos científicos. A busca bibliográfica foi realizada por meio dos seguintes descritores: Psicopedagogo; Estratégias de Intervenções Psicopedagógicas; Brincar e Ludico-Pedagógico na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), respeitando os limites de publicação dos últimos 10 anos entre 2007 a 2017, no idioma português. Foram selecionados apenas os artigos gratuitamente disponíveis na integra. Acreditamos no grande valor que o brincar propicia às intervenções psicopedagógicas e ressaltamos ser necessário que todos os psicopedagogos tenham essa concepção, para que possam contribuir no processo de aprendizagem, tornando-se mediadores nos conhecimentos dos estudantes. Diante do apresentado, esperamos que esta reflexão traga elementos para um salto qualitativo da intervenção psicopedagógica no âmbito escolar. Portanto, o lúdico como recurso psicopedagógico propiciará uma maneira diferenciada e viável de desenvolver um excelente trabalho em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogo; Estratégias de Intervenções Psicopedagógicas; Brincar; Lúdico-Pedagógico.

ABSTRACT: Psychopedagogy is a field of activity in health and education that deals with human learning process, its normal and pathological patterns, considering the influence of the environment, family, school and society in its development, using procedures of psychopedagogy, a career that in recent years has gained more space within the educational institutions, and mainly supported by teachers and the whole school communities. The purpose of this study was to verify the importance of the pedagogy of play in relation to the psychopedagogical interventions in the school context and to investigate the factors that the games provide to school development. This is a literature review research developed based on material already published, consisting of scientific articles. The bibliographic search was performed through the following descriptors: Psychopedagogue; Strategies of Psychopedagogical Interventions; Play and Ludic Pedagogy in the Scientific Electronic Library Online (SciELO) database, respecting the limits of publication of the last 10 years between 2007 and 2017, in the Portuguese language. Only the articles available for free were selected. We believe in the great value that the play provides to psychopedagogical interventions and we emphasize that it is necessary for all psychopedagogues to have this conception, so that they can contribute to the learning process, becoming mediators in the students' knowledge. Given the presented, we hope that this reflection brings elements for a qualitative leap in the psychopedagogical intervention in the

school context. Therefore, the ludic as a psychopedagogical resource will provide a differentiated and feasible way to develop an excellent work in the classroom.

KEYWORDS: Psychopedagogues; Strategies of Psychopedagogical Interventions; Play; Ludic Pedagogy

Introdução

A psicopedagogia é um campo de atuação em saúde e educação que lida com processo de aprendizagem humana, seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio, família, escola e sociedade no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da psicopedagogia, uma carreira que nos últimos anos vem conquistando mais espaço dentro das instituições de ensino, e principalmente unido aos professores e toda comunidade escolar. Esse reconhecimento é devido a sua ação junto aos professores e alunos. Diante disso psicopedagogo é um profissional que pensa e pesquisa o aluno numa visão holística. (ABPp. 2007.)

Para Alves e Bianchin (2010), a criança aprende por meio do brincar e do lúdico, diante deste ato o aluno estuda noções de certo e errado, de limites, de regras, e com isso, consegue ter uma aprendizagem prazerosa e expressiva. E consequentemente instigar sua criatividade e imaginação e, com isso acelerar o desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo.

O psicopedagogo perante os problemas diagnosticados atua juntamente com o professor de forma a garantir que o aluno possa desenvolver e aprender as habilidades necessárias para o período da aprendizagem. Ao utilizar atividades lúdicas e pedagogicas como, por exemplo, interação em grupo, jogos, brincadeiras, brinquedos, dentre outros, desenvolverá nos alunos vários pontos que ainda não foram cogitados. (BOMBONATO, 2007)

O jogo, por exemplo, é considerada uma atividade artística, é um ato que unifica os aspectos sociais, cognitivos, motores e afetivos. Por isso, parte-se da ideia de que é brincando e jogando que a criança ordena, produz e recria o mundo e o espaço ao seu redor, aprendendo com experiências e conhecimentos, e, sobretudo, agrupando atividades e valores. (BARBOSA, 2011)

A análise científica em questão nasceu através da necessidade de se avaliarem as contribuições que as atividades lúdico-pedagógicas podem oferecer para os trabalhos de intervenção psicopedagógica.

A importância da referida pesquisa reside em viabilizar uma análise voltada ao ambiente de aprendizagem, focalizando a temática lúdica e pedagógica como um meio de intervenção nas situações que possam ocorrer no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivou-se verificar a importância do lúdico-pedagogico frente às intervenções psicopedagógicas no contexto escolar e investigar os fatores que as brincadeiras propiciam ao desenvolvimento da criança no âmbito escolar.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de revisão de caráter bibliográfico desenvolvido com base em material já elaborado, constituído por artigos científicos. A busca bibliográfica foi realizada por meio dos seguintes descritores: Psicopedagogo; Estratégias de Intervenções Psicopedagógicas; Brincar e Ludico-Pedagógico na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), respeitando os limites de publicação

dos últimos 10 anos entre 2007 a 2017, no idioma português. Foram selecionados apenas os artigos ou livros gratuitamente disponíveis na integra.

Estabeleceram-se como critérios de inclusão, resumo disponível nas bases de dados acima descritas; disponível on-line e com abordagem da temática sobre as intervenções lúdico-psicopedagogicas frente ao processo e a estratégia do brincar, o critério de exclusão foram estudos e artigos que não estavam disponível livremente na íntegra para consulta, não foram publicados no idioma eleito para busco e os estudos irrelevantes para a temática abordada.

Após a combinação dos descritores nas bases de dados citadas, foram identificadas inicialmente 50 referências. Dentre estas, após seleção por título e resumo condizente com o objetivo desta pesquisa, foram analisados os artigos na íntegra e foram selecionados e incluídos 8 artigos, excluindo assim 42 artigos, seja por repetição nas bases de dados, seja por não contemplarem os critérios de inclusão previamente determinados.

Resultado e discussão

A forma de educar deve atingir principalmente aqueles educando que apresentam dificuldade no processo de aprendizagem e que muitas vezes estão deixados de lado. Já que as dificuldades de aprendizagem acarretam comportamentos que evitam seus avanços e destaques nestes contexto. Portanto, o lúdico como recurso psicopedagógico propiciará uma maneira diferenciada e viável de desenvolver um excelente trabalho em sala de aula.(GRASSI, 2009)

A intervenção psicopedagógica atua e estuda a dinâmica ensino/aprendizagem, podendo contribuir com a escola na incumbência de regastar do encanto no ato de aprender em uma prática mais prazerosa, que envolva educando e educadores num processo de construção grupal do saber, levando o lúdico-pedagogico como recurso na promoção, interação e despertar nos alunos o desejo em aprender e superar suas dificuldades de forma ludica. (BARBOSA, 2011)

A intervenção lúdica-psicopedagogica também pode ajudar o estudante a buscar e identificar táticas de estudos, ou seja, a melhor estratégia para aprender, pois cada um estuda de uma forma diferente e o psicopedagogo é o profissional habilitado na identificação e reconhecimento das melhores e mais adequadas metodologias lúdicas pedagógicas para auxiliar neste processo. (NEGRINE,1994)

A forma de educar deve atingir principalmente aqueles educandos que apresentam dificuldade no processo de aprendizagem e que muitas vezes estão deixados de lado.

Considerações finais

A análise da relevância das brincadeiras nos remete a melhor refletir sobre a condição do especialista em Psicopedagogia, que busca sanar os empecilhos que se situam nos rumos do aprender dos alunos.

Nesta pesquisa, apontamos a perspectiva facilitadora por esta entender as brincadeiras, de forma geral, como sendo uma maneira mais propícia de possibilitar ao aluno que possui dificuldades na aprendizagem um caminho prazeroso e natural para solucionar sua dificuldade em relação ao objeto de estudo que ainda não foi assimilado. Utilizando-se da brincadeira nas intervenções, o psicopedagogo poderá se beneficiar dos aspectos da diversão e do prazer que algumas atividades proporcionam e, dessa maneira, configurar o que seria somente uma brincadeira em algo a mais, conseguindo estimular a aprendizagem dos conteúdos que até então não tinham sido absorvidos.

Acreditamos no grande valor que o lúdico propicia às intervenções psicopedagógicas e ressaltamos ser necessário que todos os psicopedagogos tenham essa concepção, para que possam cooperar no processo de ensino/ aprendizagem, tornando-se mediadores nos conhecimentos dos educando. Diante do apresentado, esperamos que esta reflexão traga elementos para um salto qualitativo das intervenções lúdicas-psicopedagógicas no contexto educacional.

Referências

ALVES, Luciana e BIANCHIN, Maysa Alahmar. *O jogo como recurso de aprendizagem*. Rev.. Psicopedag. 2010, vol. 27, n. 83, pp. 282-287.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. *O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico*. Revista Científica Aprender. Ed. 5, 2011.

BARBOSA LMS. *A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar*. Curitiba: Expoente; 2011.

BOMBONATO,Q & M,M.I.(orgs.).*História da Psicopedagogia e da ABPp no Brasil: fatos, protagonistas e conquistas*. Rio de janeiro: Wak ed. 2007

NEGRINE, Airton. *Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil*. Porto Alegre: Prodil, 1994.

GRASSI, Tânia Mara. *Psicopedagogia: um olhar uma escuta*. Curitiba: IBPEX, 2009.

SAMPAIO, Samaia. *Dificuldades de aprendizagem na relação sujeito, família e escola*. 3.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

VISITA TÉCNICA ORIENTADA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEORIA E A PRÁTICA COM ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE

Alecsandro Michael de Andrade

alecsandroandrade@hotmail.com

Professor na Etec Pedro D'Arcádia Neto, Assis, Centro Paula Souza

Fabio Silvério da Silva Junior

fssjr.fiscal@gmail.com

Professor na Etec Prof. Luiz Pires Barbosa , Candido Mota, Centro Paula Souza.

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo a contextualização da teoria com a prática, na realização de uma visita técnica orientada, na qual os discentes do terceiro módulo do curso técnico em contabilidade, da ETEC Prof. Pedro D'Arcádia Neto, da cidade de Assis/SP, trabalharam no componente Contabilidade Pública. Os mesmos desenvolveram o espírito de cidadania e senso político, a partir do entrosamento entre Câmara de Vereadores e os estudantes, demonstrando a importância da participação política como meio de interação na vida política, além do senso crítico quanto às ações públicas. Para tanto fora trabalhado em sala de aula todo o conteúdo conceitual referente aos poderes e atuação dos governantes municipais escolhidos pela população. Como ponto de partida foi estruturado um rol de perguntas no qual os alunos sabatinaram o presidente em exercício do Poder Legislativo, de cunho pessoal, profissional e político. Além disso, foram explorados estudos sobre a prática pedagógica e a postura docente a partir dos seguintes autores: Freire, Vieira & Sá, Weber, entre outros. Entre os resultados encontrados com essa prática docente, foi o de oportunizar conhecimento, vivência e o despertar do interesse na participação política, contextualizando todo conteúdo teórico na prática. Dessa maneira foi possível oferecer aos estudantes papéis de cidadãos mais conscientes, participativos e cívicos, além de contextualizadores de conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: Visita técnica orientada, Prática docente, Entrevista, Poder Legislativo de Assis.

ABSTRACT: The present study aims to contextualize the theory with practice, in the accomplishment of a guided technical visit, in which the students of the third module of the technical course in accounting, of the ETEC Prof. Pedro D'Arcádia Neto, from the city of Assis / SP, worked in the Public Accounting component. They developed the spirit of citizenship and political sense, based on the relationship between the City Council and students, demonstrating the importance of political participation as a means of interaction in political life, as well as a critical sense of public actions. As a starting point it was structured a list of personal, professional and political questions with which the students interviewed the acting president of the Legislative Branch. In addition, studies on pedagogical practice and teaching posture were explored from the following authors: Freire, Vieira & Sá, Weber, and others. Among the results found with this teaching practice, was to provide

knowledge, experience and the awakening of interest in political participation, contextualizing all theoretical content in practice. In this way, it was possible to offer students the roles of more conscious, participative and civic citizens, as well as content contextualizers.

KEY WORDS: Guided technical visit, Teaching practice, Interview, Legislative power of Assis.

Introdução

Atualmente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem tem sido um grande desafio para as instituições de ensino, pais, equipes pedagógicas e professores, e vem ganhando forças nas discussões e reflexões das políticas e normas educacionais.

O Curso Técnico em Contabilidade da ETEC Pedro D'Arcádia Neto, da cidade de Assis/SP, voltou a ser ofertado no 1º Semestre de 2011, e logo de início a procura de jovens e adultos interessados foi bem expressiva, chegando a atingir o índice de quatro candidatos inscritos para cada vaga oferecida.

Assim sendo, formulou-se a questão de como tornar as aulas mais atrativas e promover novos métodos de como esses discentes irão absorver todo conteúdo previsto nos componentes curriculares, em específico o de Contabilidade Pública.

Toda essa prática se deu pelo fato de oportunizar aos discentes uma metodologia de aprendizagem mais atrativa, além de leva-los próximos aos representantes eleitos pela população.

Como ponto de partida foi estruturado um rol de perguntas no qual os alunos sabatinaram o presidente em exercício do Poder Legislativo, de cunho pessoal, profissional e político. Além disso, foram explorados estudos sobre a prática pedagógica e a postura docente a partir dos seguintes autores: Freire, Vieira & Sá, Weber, entre outros.

Desse modo, foi estruturado um rol de perguntas no qual os alunos sabatinaram o presidente em exercício do Poder Legislativo, de cunho pessoal, profissional e político.

O objetivo geral deste trabalho foi desenvolver o espírito de cidadania e senso político nos discentes, propiciando entrosamento entre Câmara de Vereadores e os alunos, demonstrando a importância da participação política como meio de interação na vida política, além do senso crítico quantos às ações públicas, contextualizando com o conteúdo teórico visto em sala de aula.

No que tange os objetivos específicos deste estudo temos a demonstração da importância da participação política como meio de interação na vida política, o desenvolvimento do senso crítico quanto às ações públicas e a contextualização do conteúdo teórico visto em sala de aula com a prática do cotidiano.

No que tange os objetivos específicos deste estudo temos a demonstração da importância da participação política como meio de interação na vida política, o desenvolvimento do senso crítico quantos às ações públicas e a contextualização do conteúdo teórico visto em sala de aula com a prática do cotidiano.

Este estudo pretende contribuir para melhorias no processo de preparo de aula e relacionamento dos conteúdos teóricos com a prática e vivência no cotidiano e mercado de trabalho.

Objetivo

O objetivo geral deste trabalho é contextualização da teoria com a prática, na realização de uma visita técnica orientada, propiciando uma aula mais atrativa e um entrosamento entre Câmara de Vereadores e os alunos enquanto indivíduos e cidadãos participativos.

Os objetivos específicos são:

- Demonstrar a importância da participação política como meio de interação na vida política;
- Desenvolver o senso crítico quantos às ações públicas; e,
- Contextualizar o conteúdo teórico visto em sala de aula com a prática do cotidiano.

Metodologia

A execução da prática se deu pela divisão em grupos dos discentes do terceiro módulo do curso técnico em contabilidade da ETEC Pedro D'Arcádia Neto, da cidade de Assis/SP, no qual assentados nos lugares dos nobres edis dirigiam questionamentos ao entrevistado, o senhor vereador presidente, do exercício de 2018, da Câmara Municipal de Assis, de cunho pessoal, profissional e político para poder contextualizar com os saberes de sala de aula.

Ademais, por ser contador do Poder Legislativo de Assis, foi possível ao professor que escreve este relato, contatar e analisar junto à assessora dos nobres edis para proporcionar e envolver o maior número de vereadores dentro de suas agendas.

Toda essa prática se deu pelo fato de oportunizar aos discentes uma metodologia de aprendizagem mais atrativa, além de leva-los próximos aos representantes eleitos pela população.

Além disso, todos os discentes foram sensibilizados e abraçaram o projeto com muito carinho e entusiasmo, visto que a partir daquele momento adquiririam novos saberes e com isso, teriam mais propriedades nos posicionamentos e pensamentos políticos.

Durante e após a execução dessa nova prática pedagógica foi possível acompanhar todo comprometimento e envolvimento dos alunos frente ao projeto e ao papel dele na vida e ações políticas.

Referencial teórico

Nos dias atuais, está cada vez maior a preocupação de toda a equipe gestora das unidades de ensino, no que se refere à qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Além da necessidade de envolver e despertar nos discentes o interesse pelo conteúdo proposto nos componentes curriculares.

Contudo percebemos frequentemente que a falta ou a dificuldade de relacionar a teoria e a prática pode levar ao empobrecimento da formação do aluno para o mundo do trabalho.

Segundo Weber (2009), com a globalização e consequentes transformações sociais, exige-se do professor uma mudança de seu perfil, pois passa a demandar dele um conhecimento amplo que abrange não só o saber específico, mas também trabalhar a formação da consciência cidadã nos alunos.

Neste sentido, cabe aos docentes observarem essa importância e, ao fazer seus planos de ensino, abordar os conteúdos com suas respectivas práticas.

Buscando relacionar a teoria para conciliar com a prática, fora desenvolvido uma nova prática no componente de Contabilidade Pública do Curso Técnico de Contabilidade onde os discentes desenvolveram um questionário com perguntas de cunho pessoal, profissional e político para assim contextualizar com os saberes de sala de aula.

Em face disso, destaca-se a importância de envolver nesse processo cada uma das partes, com o propósito de despertar e desenvolver nos discentes ações e políticas públicas educacionais, juntamente com equipe pedagógica, professores, alunos e sociedade, mostrando a importância dos estudos e suas transformações.

A esse respeito Freire (1996) esclarece que o ato de estudar necessita de persistência e atenção, o que por sua vez, remete a uma atividade mental que está presente não só na resolução de tarefas de aprendizagem, como também na maior parte das ações sociais.

Essa necessidade de renovação no processo de ensino-aprendizagem é ressaltada por Vieira & Sá (2007, p. 102), ao colocarem que:

> A aula dinâmica, que tem a participação do aluno como sujeito na construção compartilhada do conhecimento, pode ser bastante produtiva porque o aluno está motivado a buscar as informações e comprometido com as análises para comprovar seus argumentos. É uma aula rica em conteúdo e todos saem com

> o conhecimento melhorado, porque a cooperação na construção de um saber coletivo motiva todas que dela participam. Não é reprodução, não é "ditação", não é cópia: é invenção dos autores.

A importância de relacionar os conteúdos teóricos e práticos é considerada pelos alunos como de suma importância. Segundo Kuenzer (2003) a "falta de articulação entre teoria e prática é o que mais incomoda os novos operadores em seu processo de aprendizagem". É importante destacar que, de modo geral, os alunos em geral reconhecem que tiveram um bom embasamento teórico; o que mais apontam é a necessidade de uma melhor integração deste conhecimento com a prática desde o início do curso, em particular questionando o significado das disciplinas de caráter básico.

Diante disso, fora planejado durante a elaboração do plano de trabalho docente, a execução de uma visita técnica orientada, na Câmara Municipal de Assis, cuja finalidade fora de proporcionar aos discentes um conhecimento técnico, aliado ao conteúdo teórico desenvolvido em sala de aula.

Conforme constata Cortella (1999), há primeiramente que buscar entender o conhecimento, não como algo que nos é colocado pronto, um conjunto de elementos que já se encontram acabados e bem delineados em algum lugar para serem consumidos e tomados como verdades finais. O conhecimento não pode ser também entendido como fatos a serem descobertos, escondidos que estavam à espera de sábios e de mestres privilegiados para desvendá-los. Esta concepção metafísica não é a mais adequada. O conhecimento é, no seu contexto mais abrangente, uma construção histórica, social e cultural. Resulta da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto do conhecimento, relação esta que se desenvolve no tempo, portanto histórica, e que resulta de uma construção coletiva, portanto de caráter social. Não se pode dizer de um conhecimento imutável, absoluto, que revela uma verdade final e definitiva. O conhecimento deve ser entendido como uma construção cultural e, portanto, processual.

Além disso, a atividade desenvolvida na visita orientada traz, em sua prática, fundamentos que se relacionam ao processo ensino/aprendizagem, visto que os alunos tiveram a oportunidade de ficar frente a um nobre edil, eleito pela população e poder entender e questionar sobre seu trabalho e atuação frente às necessidades da cidade e comunidade.

Por fim, "no currículo se forja nossa identidade" (Silva, 2000. P.150), verifica-se que a atividade de visita técnica orientada relaciona-se ao conceito de formação da identidade profissional, no qual o discente do curso técnico em contabilidade já consegue identificar formas, visões e contextos da aplicabilidade técnica no ambiente profissional.

Resultados e Discussão

Como visto anteriormente, a inovação nos trabalhos docentes e inovações nas práticas pedagógicas se faz necessário para que os docentes consigam envolver e despertar nos discentes reflexões da importância do aprendizado do conteúdo e de sua aplicabilidade no cotidiano.

Contudo é de suma importância que o docente entenda e acompanhe seu público, oferecendo a eles novas formas e didáticas em seu plano de ensino, oportunizando um processo de ensino e aprendizagem mais prático.

Com o desenvolvimento da entrevista ao ordenador da despesa da Câmara Municipal de Assis do exercício de 2018, os alunos puderam sabatina-lo em assuntos de cunho pessoal e profissional (desde sua formação, motivo de entrada na vida pública, até a flexibilidade de sua agenda para conseguir honrar com todos os compromissos) e político (planos de ações, projetos de leis e atuação política).

A execução do mesmo se deu pela divisão em grupos dos discentes do terceiro módulo do curso técnico em contabilidade da ETEC Pedro D'Arcádia Neto, da cidade de Assis em São Paulo, no qual assentados nos lugares dos *nobre edis* dirigiam questionamentos ao vereador entrevistado, conforme registros fotográficos a seguir:

Figura 1 - Docentes do Curso Técnico em Contabilidade

Fonte: http://www.assis.sp.leg.br/institucional/noticias/camara-municipal-recebe-visita-de-alunos-do-pedro-d2019arcadia-neto

Figura 2 - Discentes do Curso Técnico em Contabilidade

Fonte: http://www.assis.sp.leg.br/institucional/noticias/camara-municipal-recebe-visita-de-alunos-do-pedro-d2019arcadia-neto

Figura 3 - Entrevista com o Presidente da Câmara Municipal

Fonte: http://www.assis.sp.leg.br/institucional/noticias/camara-municipal-recebe-visita-de-alunos-do-pedro-d2019arcadia-neto

Após a execução da nova prática pedagógica, foi possível oportunizar ao discente a vivência na prática da teoria vista em sala de aula. A partir de posicionamentos solicitados como feedback aos alunos, constatou-se que os mesmos absorveram a importância de todos na vida política, assim como nas ações públicas e anseio pelo entendimento dos conteúdos teóricos e técnicos que estão presentes no cotidiano.

Observou-se ao final da atividade que todos os discentes participaram e empenharam em todo processo, desde o planejamento à execução e, resultado disso fora a elevação da autoestima, oferecendo mais confiança nas potencialidades e qualidade no trabalho docente.

Considerações finais

Acredita-se ter alcançado o que se pretendeu primeiramente neste estudo, de uma maneira clara e objetiva, analisar a necessidade do docente trabalhar com práticas pedagógicas atrativas e seus impactos.

Partindo dessa perspectiva e da proposta junto ao componente de Contabilidade Pública, do Curso Técnico em Contabilidade, realizar um visita técnica orientada, com a execução de uma entrevista com um agente político para relacionamento dos conteúdos teóricos com a aplicabilidade no cotidiano, na qual se entende que os discentes, tiveram a oportunidade de refletirem, a partir da elaboração de dezenas de questões que foram respondidas pelo presidente da câmara municipal, o que gerou um novo comportamento e visão sobre atuação política.

Constatou-se que, com a introdução dessa prática no curso de Técnico em Contabilidade no componente curricular de Contabilidade Pública, além de trazer e envolver os discentes para a experiência de vivenciarem a teoria na prática desenvolveu-se o espírito de cidadania e senso político, demonstrando assim a importância da participação política como meio de interação na vida política, além do senso crítico quantos às ações públicas.

Por fim, verifica-se que o docente deve sempre acompanhar todo cenário educacional e a evolução de seu público, a fim de planejar e executar trabalhos pedagógicos que envolvam os alunos e contextualizem sua aplicabilidade na prática diária.

Referências Bibliográficas

CÂMARA MUNICIPAL DE ASSIS. Disponível em: http://www.assis.sp.leg.br/institucional/noticias/camara-municipal-recebe-visita-de-alunos-do-pedro-d2019arcadia-neto Acesso em 06/2018.

CORTELLA, Mário S. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 2. ed. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KUENZER, Acácia.Z. Competência com Práxis: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro. V. 29, n. 1, p. 16-27, abr., 2003.

SILVA, Tomaz T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEBER, Marly. Professor, mestre e aprendiz. Disponível em: http://prof-nascimento.com.br/mural_da_educacao/mestre.html. Acesso em: 17 jun. 2018.

NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM NAS SALAS DE AULA

Fábio Della Nina

fabio.nina@etec.sp.gov.br

Engenheiro Elétrico, Licenciado em Matemática, Pós-Graduado em Psicopedagogia no Processo Ensino-Aprendizagem. Professor na Etec Getúlio Vargas, Centro Paula Souza.

RESUMO: O objetivo é demonstrar como a neurociência contribui e pode tornar-se um importante aliado para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem. Trata-se de uma abordagem teórica, com base em pesquisa bibliográfica. Ao longo do texto procura-se explicitar elementos que deem visibilidade às descobertas científicas da neurociência e como o diálogo desta com a área da educação pode auxiliar na prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência; Educação; Formação de professores.

ABSTRACT: The goal is to demonstrate how neuroscience contributes and can become an important ally to improve teaching and learning processes. This is a theoretical approach, based on bibliographical research. Throughout the text it is sought to explain elements that give visibility to the scientific discoveries of the neuroscience and how its dialogue with the area of the education can aid in the pedagogical practice.

KEYWORDS: Neuroscience; Education; Teacher training.

Introdução

O objetivo deste texto é demonstrar como a neurociência contribui e pode tornar-se um importante aliado para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem.

Para esse trabalho, fez-se um recorte do tema, lançando mão de uma pesquisa bibliográfica sobre os autores que discutem a neurociência como uma possibilidade de aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem.

A neurociência cognitiva

> tem como escopo, em especial, as capacidades mentais mais complexas, como a linguagem e a memória, sendo que essa última tem sido indicada como um dos principais alicerces da aprendizagem humana. Assim, é possível preconizar que achados resultantes de estudos nessa área colaboram para aprimorar o entendimento de como se dá a aprendizagem. Segundo Ratey, ao aprendermos tudo o que podemos acerca do cérebro, ao conhecer como ele faz o que faz, passamos a nos tornar mais responsáveis pela maximização de nossas forças e pela minimização de nossas fraquezas, preparando-nos para participar do processo de construção do saber e do mundo (CARVALHO, 2011, p.539).

Ao considerar o contexto da educação básica ou profissional dos jovens e adultos, faz-se imprescindível compreender suas complexidades e peculiaridades, pois "esses sujeitos são diferentes [das crianças] e apresentam estruturas biológicas e experiências sociais que requer pensá-los em suas individualidades, principalmente no processo de aprender" (DORNELLES et al., 2012, p.253). Esta pesquisa de base neuroeducacional, conforme Zaro e outros (2010):

> comportaria um vasto campo de investigação – de naturezas quantitativas, qualitativas, empíricas e inclusive etnográficas – incluindo temas como, por exemplo, as diferenças de aprendizado entre crianças, jovens, adultos, idosos, tanto quanto entre alunos de diferentes áreas do conhecimento, e o impacto das diferentes tecnologias audiovisuais sobre cada uma delas. Ou, ainda, as diferenças de ensino-aprendizagem envolvidas na constatação de que existem diferentes tipos de conhecimento teórico, prático, técnico, aplicável, memorizável, etc., cada um deles adequando-se, talvez, a um tipo ou outro de solução tecnológica (quando e por que se deve escolher um vídeo, um game, um acervo dinâmico de pesquisa ou uma simulação, por exemplo?).
>
> Pode-se pensar também em fundamentos científicos para tomadas de decisão pragmáticas, na produção de um simples conjunto de lâminas ou de um vídeo educacional, relativas ao uso de uma ou duas cores, um tipo de letra, ou seu tamanho, um fundo de tela, uma textura, um movimento, ou outros itens que podem alterar a percepção ou a atenção dos alunos. Será que tais microdecisões, tomadas ao longo do processo de produção de tecnologias educacionais, impactam positiva ou negativamente

> sobre a atenção, a apreensão do conteúdo, a memória de curta/longa duração, a consolidação, a evocação, a motivação, o raciocínio ou qualquer um dos outros itens que compõem aquela interação do estudante com o conteúdo? (ZARO et al., 2010, p.205).

Para aproximar o leitor destas reflexões dispostas por Zaro e outros (2010), a ideia será ler os autores para que se possa tomar o primeiro contato com a neurociência e tentar associar esses estudos às atividades educacionais.

Desenvolvimento

Até o início do século passado, apenas se intuía como o cérebro funcionava. Com o desenvolvimento das pesquisas sobre o cérebro, novos conhecimentos auxiliaram em diversas áreas do saber. No século XIX, considerava-se que a alma se alojava no cérebro, e já neste século é sabido que nossas experiências ficam nele organizadas.

O avanço das metodologias de pesquisa e da tecnologia permitiu que novos estudos se tornassem possíveis, mas é preciso refletir antes de levar as ideias neurocientíficas para a sala (SALLA, 2012). Ainda persistem questionamentos entre pesquisadores que estudam a relação entre a mente e o cérebro:

> Do ponto de vista psicológico, o objetivo principal da Neuroeducação seria explicar os comportamentos da aprendizagem, diz a pesquisadora, ressaltando que os neurologistas se ocupam disto através do cérebro, enquanto os psicólogos se debruçam sobre a mente, o que, certamente, para qualquer um que se mantenha em uma razoável distância crítica do tema, aponta para questões complementares e não antagônicas. Uma destas questões seria, por exemplo, buscar explicações sobre o papel das emoções no aprendizado, nos processos de tomada de decisão e nas várias possibilidades de motivação dos alunos para o aprendizado. Já para os educadores, estas informações seriam usadas para melhorar suas práticas em sala de aula. Poderiam, por exemplo, aproveitar o conhecimento já consolidado sobre as mudanças neuronais que ocorrem no cérebro, durante o aprendizado (área de pesquisa das Neurociências), e as técnicas e métodos de observação e documentação dos comportamentos observáveis (área de pesquisa da Psicologia), para fundamentar de forma consistente e verificável a eficiência de tais práticas (ZARO et al., 2010, p.202-203).

Edgar Morin (2013, p. 65) analisou a complexidade do pensamento:

> O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber e aprender), mas, não há mente, isto é, capacidade de consciência

> e pensamento sem cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura. Com o surgimento da mente, ela intervém no funcionamento cerebral e retroage sobre ele. Há, portanto uma tríade em circuito entre cérebro/mente/cultura, em que cada um dos termos é necessário ao outro. A mente é o surgimento do cérebro que suscita a cultura, que não existiria sem o cérebro.

Atualmente reconhece-se que o cérebro é uma estrutura complexa e em evolução e não é independente do corpo. Segundo Steven Rose (2006, p. 186),

> esse cérebro, então, é aquele maravilhoso produto e processo, o resultado de eras de evolução e, para cada adulto humano, décadas de desenvolvimento, o órgão necessário para a consciência, do pensamento, da memória e da identidade, e que a ciência moderna está começando tanto a descrever como a explicar.
>
> Estaria a neurociência próxima de explicações sobre o funcionamento da mente após terem se passado cerca de vinte anos da chamada "Década do cérebro"? Milhões de anos de evolução e nove meses de gestação dão ao cérebro humano base biológica para nos tornar.

Assim, o conhecimento que depende da cognição envolveria um complexo de eventos cerebrais como emoção, motivação, atenção, raciocínio, memória, percepção, além das características físicas específicas dos jovens, adultos ou idosos:

> [...] o envelhecimento provoca mudanças físicas no cérebro, pois tamanho e peso diminuem à medida que os anos passam. Aos 20 anos, esse órgão pesa em média 1.400 gramas, enquanto entre os 50 e 60 anos de idade, o peso médio é de 1.337 gramas. Já entre 70 e 80 anos, o cérebro pesará 1.226 gramas, ao passo que entre 80 e 90 anos terá, em média, 1.180 gramas. Os neurônios também envelhecem, deteriorando-se na sua arquitetura e capacidade de conectividade. Alteram-se os ritmos de atividade elétrica do cérebro e os ritmos alfa, que estão ligados à capacidade de alerta do ser humano. Lent17 destaca que o "cérebro do idoso apresenta claras diferenças morfológicas em relação ao do indivíduo jovem: o seu tamanho é menor em média, o que resulta num menor peso (DORNELLES et al., 2012, p.249).

Entre os princípios enunciados para uma educação permeada pelas reflexões e ações das neurociências, está a admissão de que:

> a) cada cérebro é único e unicamente organizado;
>
> b) cérebros são especializados e não são igualmente bons em tudo;
>
> c) o cérebro é um sistema complexo, dinâmico e em modificação diária, pelas experiências;

d) cérebros são considerados 'plásticos' e continuam a se desenvolver ao longo de suas vidas;

e) aprendizado é baseado em parte na habilidade do cérebro de se auto corrigir e aprender pela experiência, através da análise de dados e auto-reflexão;

f) a busca por sentido é inata na natureza humana;

g) a busca por sentido ocorre através de 'padronizações';

h) aprendizado é baseado em parte na habilidade do cérebro de detectar padrões e fazer aproximações para aprender;

i) emoções são críticas para detectar padrões;

j) aprendizado é baseado em parte na capacidade do cérebro para criar;

k) aprendizado é potencializado pelo desafio e inibido pela ameaça;

l) o cérebro processa partes e todo simultaneamente (é um processador paralelo);

m) cérebros são projetados para flutuações mais do que atenção constante;

n) aprendizado envolve tanto atenção focada quanto percepção periférica;

o) o cérebro é social e cresce na interação (tanto quanto na reflexão pessoal);

p) aprendizado sempre envolve processos conscientes e inconscientes;

q) aprendizado é desenvolvimental;

r) aprendizado recruta a fisiologia completa (o corpo impacta o cérebro e o cérebro controla o corpo);

s) diferentes sistemas de memória (curto prazo, de trabalho, longo prazo, emocional, espacial, de hábito) aprendem de formas diferentes;

t) informação nova é arquivada em várias áreas do cérebro e pode ser evocada através de diferentes rotas de acesso;

u) o cérebro recorda melhor quando os fatos e habilidades são integrados em contextos naturais; e

v) Memória + Atenção = Aprendizado (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008, p. 79-80).

No contexto da educação dos jovens e adultos, vale assinalar que os adultos possuem características de aprendizagem específicas:

> Com relação à realidade social do indivíduo, Luria apresenta uma pesquisa, na qual revela a relação entre cultura e formas de funcionamento psicológico. Detectou que os adultos pouco escolarizados tendiam a apresentar um pensamento baseado em suas experiências individuais e nas relações concretas observadas no dia-a-dia, ao passo que aqueles com maior grau de escolaridade operavam mentalmente, de forma desvinculada das situações concretas, realizando atividades descontextualizadas. O educando adulto precisa que a educação seja próxima da sua realidade e das suas experiências, principalmente porque é um trabalhador e necessita encontrar significado na escola para conciliar com suas atividades laborais (DORNELLES et al., 2012, p.248).

Se a aprendizagem é o alvo principal da educação, então a neurociência, que revela o desenvolvimento do cérebro em decorrência da integração entre o corpo [físico] e o meio social, pode ajudar a entender melhor os processos de aprendizagens.

E segue-se uma análise das condições que afetam esta aprendizagem dos jovens e adultos:

> a) estudantes aprendem melhor quando são altamente motivados do que quando não têm motivação;
>
> b) stress impacta aprendizado;
>
> c) ansiedade bloqueia oportunidades de aprendizado;
>
> d) estados depressivos podem impedir aprendizado;
>
> e) o tom de voz de outras pessoas é rapidamente julgado no cérebro como ameaçador ou não-ameaçador;
>
> f) as faces das pessoas são julgadas quase que instantaneamente (i.e., intenções boas ou más);
>
> g) feedback é importante para o aprendizado;
>
> h) emoções têm papel-chave no aprendizado;
>
> i) movimento pode potencializar o aprendizado;
>
> j) humor pode potencializar as oportunidades de aprendizado;
>
> k) nutrição impacta o aprendizado;
>
> l) sono impacta consolidação de memória;

> m) estilos de aprendizado (preferências cognitivas) são devidos à estrutura única do cérebro de cada indivíduo;
>
> n) diferenciação nas práticas de sala de aula são justificadas pelas diferentes inteligências dos alunos (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008, P.78).

Baseando-se na neurociência, surgirão oportunamente as estratégias de ensino. Certos instrumentos poderão ajudar os alunos a construírem suas memórias semânticas, episódicas, procedimentais, automáticas ou emocionais, mas tal assunto ficará para abordagem em futuras pesquisas.

Considerações finais

A neurociência é fundamental à formação docente por ser ela multidisciplinar, cabendo ao professor se alimentar destas novas informações que surgem, com o devido embasamento cientifico, para desenvolver um bom processo de ensino, através de novas estratégias que inovem o campo pedagógico. Se a aprendizagem é o alvo principal da educação, então a neurociência, que revela o desenvolvimento do cérebro em decorrência da integração entre o corpo [físico] e o meio social, pode ajudar a entender melhor os processos de aprendizagens.

A Neurociência traz para a sala de aula todo conhecimento sobre todo desenvolvimento infantil e os processos cerebrais da infância e tudo isto se torna fundamental para o educador. Sabendo disso o educador pode trabalhar desenvolvendo a memoria semântica, procedimental, emocional e a episódica, já que o ato de perguntar estimula o cérebro a buscar as respostas e soluções.

Aprender não é só memorizar; é necessário saber relacionar e refletir sobre as informações, conectando os novos conhecimentos, uns aos outros. Diante do que foi apresentado, verificou-se a importância das neurociências nos processos de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores em salas de aula.

Nesta perspectiva, é de grande importância, para os currículos de formação docente, este conhecimento dos estudos sobre o cérebro. Atuar na disseminação destas informações no campo da educação dos jovens e adultos era um objetivo fundamental deste texto.

Referências

CARVALHO, F. A. H. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. *Trabalho, educação e saúde* (Online), Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 537-550, Nov. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198177462010000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Jan. 2018.

DORNELES, C. L.; CARDOSO, A. A.; CARVALHO, F. A. H. de. A educação de jovens e adultos na perspectiva das neurociências. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 29, n. 89, p. 244-255, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jan. 2018.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* São Paulo: Cortez, 2013.

ROSE, S. *O cérebro do século XXI.* Como entender, manipular e desenvolver a mente. São Paulo: Editora Globo, 2006.

SALLA, F. Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem. *Revista Nova Escola, 2012.* Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/217/neurociencia-aprendizagem>. Acesso em 27 jan. 2018.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. N. *The scientifically substantiated art of teaching:* a study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science). Tese de doutorado, programa de pós-graduação em educação, capella university, mineápolis, minesota, 2008.

ZARO, M. A. et al. Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. *Ciências & cognição,* Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 199-210, abr. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000100016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jan. 2018.

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DE CURTA-METRAGENS – LÍNGUA E CULTURA NA APRENDIZAGEM DE ELE (ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Gisele Sanazaro Landim de Oliveira Marin

gilandim@yahoo.es

Professora na Etec Uirapuru, São Paulo. Centro Paula Souza.

RESUMO: O presente artigo está relacionado às NTICs (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação), mais especificamente os curtas-metragens como ferramenta de aprendizagem e ao ensino de língua e cultura nos cursos de espanhol como língua estrangeira e tem como finalidade investigar de que maneira a exibição desses filmes pode contribuir e despertar o interesse dos alunos durante as aulas, corroborando e consolidando os aspectos culturais e linguísticos no processo de aquisição desse idioma.

PALAVRAS-CHAVE: curta-metragem, ensino de espanhol, aprendizagem, aspectos linguísticos e culturais

RESUMEN: Este artículo está relacionado con las NTICs (Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación), más específicamente a los cortometrajes como herramienta para el aprendizaje y la enseñanza de lengua y cultura en los cursos de español como lengua extranjera, y tiene como objetivo investigar cómo la exhibición de esas películas puede contribuir y despertar el interés de los alumnos durante las clases, corroborando y consolidando los aspectos culturales y lingüísticos en el proceso de adquisición de eso idioma.

PALABRAS CLAVE: cortometraje, enseñanza del español, aprendizaje, aspectos lingüísticos y culturales.

Introdução

As metodologias trabalhadas para o ensino de língua estrangeira têm se tornado mais dinâmicas e motivadoras a fim de garantir o sucesso em seu aprendizado. Alguns dos recursos utilizados para as aulas são: elaboração de diálogos e prática oral com vocabulário do dia-a-dia, audição de músicas de diversos ritmos, leitura de jornais e textos atuais, além de sessão de filmes para compreensão de áudio e contextualização do idioma.

Com o advento do uso de novas tecnologias e com a facilidade de aquisição desses meios de comunicação os indivíduos tornaram-se mais informados e mais exigentes, principalmente no que diz respeito a ensino-aprendizagem.

Tendo em vista que é possível estudar uma língua estrangeira por diversas fontes como internet, canais de televisão a cabo, CDs e que essas ferramentas vêm se aperfeiçoando, o professor também deve se apropriar desses meios para atrair seus alunos.

A língua espanhola é culturalmente rica por ser falada em 21 países e oferece múltiplas possibilidades para seu ensinamento e, portanto, para alcançar seu objetivo de ensinamento, o professor deve atuar de forma criativa e motivadora.

Percebe-se que ao utilizar as NTICs para trabalhar os conteúdos relacionados a um curso de língua estrangeira, o aluno se sente como se estivesse imerso naquela cultura, interagindo mais facilmente. Dessa forma, expor curtas em salas de aula para o ensino de língua espanhola pode auxiliar o professor na tarefa de conduzir o aluno a aperfeiçoar seu desempenho acadêmico, além de aliar o entretenimento e a aprendizagem.

O uso dos curtas nas aulas também promove a aquisição de vocabulário, expressões coloquiais, além do treino da compreensão auditiva e da prática oral de diálogos. Aliado a esses elementos, também há o fator da atração e diversão promovida pelo cinema. Conforme Carmen Gordillo (2009),

> El cine es sentido por todos como mágico porque nos permite olvidarnos de nosotros mismos por unas horas y sumergirnos en los mundos reflejados en la pantalla, vivir experiencias ajenas, llegar a cualquier rincón del conocimiento y del mundo sin perder de vista que estamos ante una ficción. A través de las historias que cuenta el cine se amplían de forma placentera las vivencias y el conocimiento de la sociedad en que vivimos, contemplándose en su desarrollo histórico, social y humano. El cine, por su carácter de representación de la realidad, produce además una implicación fuerte en los espectadores, con reacciones que se pueden encauzar hacia la consecución de otros objetivos comunicativos de intercambio de opiniones y sensaciones.

Os curtas são recursos práticos devido à duração de exibição, em média 5 a 10 minutos, possibilitando a elaboração das atividades logo em seguida. O professor pode mesclar as quatro habilidades por meio de exercícios de compreensão auditiva, elaboração de textos a partir das imagens, leitura e interpretação da história do curta, pronúncia de expressões e músicas que possam aparecer e contextualizar com os elementos culturais interessantes.

Deste modo, foram escolhidos os curtas-metragens "El Vendedor de Sueños" de Rombo Velox e "La historia de siempre" de José Luis Montesinos, um argentino e o outro espanhol. Os aspectos analisados neste trabalho são o quanto os alunos aprendem a partir da observação das histórias, levando em consideração as possíveis semelhanças e diferenças dessas variantes, além de ressaltar a cultura desses países.

A eleição dos dois curtas não foi por acaso, mas ocorreu devido ao enredo e o desenlace surpreendente e motivador apresentado nos diálogos, além disso, ambos têm o mesmo cenário, uma viagem de ônibus coletivo pela cidade.

O trabalho foi desenvolvido em uma escola pública, Escola Técnica Uirapuru em São Paulo, com um grupo de 10 alunos, cursando a 3ª série do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Administração de Empresas e Nutrição, tendo níveis de desempenho entre A1 e B1, e os resultados obtidos serão apresentados ao longo deste artigo.

Como os curtas-metragens podem auxiliar no ensino da língua espanhola?

A partir deste questionamento podem surgir várias ideias para apresentar vídeos em aulas de língua espanhola a fim de aproximar os alunos de situações possíveis e relacionadas à realidade, favorecendo o enfoque comunicativo nas atividades. Uma proposta frequente é utilizar o curta-metragem como elemento motivador para iniciar uma aula. Outra estratégia utilizada pelos professores é mostrar um determinado conteúdo gramatical embutido em algum diálogo presente no vídeo.

De acordo com José Moran (1995:2) o vídeo tem o poder de seduzir, informar e entreter. Ele projeta o imaginário e conduz o espectador a outros tempos e espaços, combinando a comunicação sensorial cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Para o autor, aprender usando vídeo [...] "Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional".

Todas essas opções são válidas quando o assunto é língua espanhola, principalmente porque os processos comunicativos são essenciais na aprendizagem de um novo idioma. O texto falado e apresentado no vídeo capta a atenção do espectador, pois o insere e o envolve na história apresentada. Segundo Moran:

> A fala aproxima o vídeo do cotidiano, de como as pessoas se comunicam habitualmente. Os diálogos expressam a fala coloquial, enquanto o narrador (normalmente em off) "costura" as cenas, as outras falas, dentro da norma culta, orientando a significação do conjunto. A narração falada ancora todo o processo de significação. (Moran, José. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, pág. 4)

Além de proporcionar uma variedade de usos para a aprendizagem da língua espanhola, os curtas-metragens devem ser privilegiados com relação aos filmes de maior duração, pois conforme Gabriela Teixeira (2012: 22) menciona, esses ocupam o lugar de mais de uma aula, enquanto aqueles podem apresentar-se em alguns minutos e se necessário em níveis iniciais ser repetido algumas vezes.

A partir das décadas de 1980 e principalmente nos anos 2000 os métodos de ensino de língua estrangeira vêm se aprimorando, tendo em vista as necessidades de aprendizagem de cada aluno. O professor, que na maioria das vezes trabalha com grupos, busca fazer uma sondagem sobre os conhecimentos prévios de cada aluno, por meio de testes e exercícios tanto para os saberes linguísticos, quanto para conhecer as características neurolinguísticas de cada um, seja visual, auditiva ou cinestésica e a partir deste resultado poder mesclar os diferentes métodos nas aulas a fim de desenvolver todas essas habilidades. A autora Jane Arnold (2005: 17-18) afirma que basta dar uma aula para observar os diferentes tipos de alunos que há em uma sala, assim sendo:

> Entre los estilos cognitivos de aprendizaje se encuentran los de dependencia/independencia de campo y los globales/analíticos. Las investigaciones sobre los estilos 272 de aprendizaje han realizado una contribución significativa a la enseñanza de idiomas al acentuar nuestra toma de conciencia respecto a la necesidad de considerar la heterogeneidad individual de los alumnos y de diversificar las actividades del aula con el fin de llegar a una mayor variedad de alumnos. Lo que pueda ser apropiado para un alumno que rinde bien la forma visual, por ejemplo, puede que no satisfaga las necesidades de otro que aprenda mejor con actividades auditivas o cinestéticas. (Arnold, Jane. pág. 17-18)

Os curtas-metragens, neste sentido configuram uma ótima ferramenta para o ensino de idiomas, em especial a língua espanhola, pois englobam a partir do texto falado, das imagens e das sensações transmitidas, elementos necessários a aprendizagem de sujeitos mais auditivos ou visuais e até aos cinestésicos, simultaneamente.

Em âmbito cultural é importante destacar que a língua espanhola não tem sua importância somente pelas relações comerciais estabelecidas entre os países do MERCOSUL, contudo o Brasil está próximo geograficamente dos demais países hispano-falantes e assim, há um intercâmbio cultural, artístico, de costumes, hábitos e modos de vida. De acordo com Marcia Paraquett (2011: 4) ensinar sobre cultura não se trata de imergir o aluno para que ele apenas vivencie a cultura do outro, mas sim que que ele se reconheça a partir da cultura do outro:

> Aprender culturas significa aprender normas, valores, costumbres, lo que se realiza, únicamente, en el contacto con el otro, porque, aislado, nadie puede aprender lo que se construye socialmente. De ahí que solamente formemos (o construyamos) nuestras identidades en el diálogo con otras personas y otras culturas. Y como profesores de lenguas extranjeras, ése es un privilegio que vivimos, todos los días, en nuestra práctica profesional.

A apresentação de curtas-metragens nas aulas de língua espanhola deve ser incentivada também como meio de difusão cultural, pois como citado anteriormente a troca de informações entre países fronteiriços com o Brasil enriquece e pluraliza a diversidade dos modos de vida desses alunos espectadores. Devido ao tempo de duração dessa ferramenta é possível em apenas uma aula assistir um curta feito no Equador e outro no sul da Argentina e fazer as análises léxico e culturais, por exemplo.

Curta o curta

Este artigo visa analisar a o grau de êxito alcançado com a utilização de curtas no ensino de língua espanhola como língua estrangeira tanto em âmbito cultural, quanto em âmbito linguístico. A pesquisa foi realizada por método descritivo e embasada por instrumentos bibliográficos como livros e trabalhos acadêmicos.

O trabalho iniciou-se a partir da seleção dos curtas-metragens "El vendedor de Sueños" e "La historia de siempre". Ambos personagens das histórias passam a maior parte do tempo dentro de um ônibus coletivo, transitando pela cidade. Os dois curtas tratam de temas da condição humana como a busca da felicidade, e os narradores fazem um monólogo sobre as questões pessoais. A principal diferença é a variante linguística apresentada, mas outros elementos também podem ser comparados como a paisagem e as pessoas constantes nos cenários.

SUEÑOS (EL VENDEDOR DE SUEÑOS)

Sinopsis: Cortometraje institucional de Tarjeta Naranja. Favio Posca se pone en la piel de un vendedor de autobús. El clásico vendedor que sube a los autobuses y con todo su ingenio vende medias, golosinas, guantes y un sinfín de cosas más "para el bolsillo del caballero y la cartera de la dama". A Favio le toca vender hilos, pero éste no solo se limita a esta venta sino que también es un vendedor de sueños, una venta atípica que no tiene valor monetario y que solo depende de las personas. Y es precisamente en la venta de los sueños cuando este corto nos invita a reflexionar sobre nuestras vidas.

Categoría: Cine
Temáticas: Comedia, Drama, Emotivo

Año: 2008
Duración: 12 min.
Dirección: Gabriella Trettel

Reparto: China Zorrilla, Favio Posca
Nacionalidad: Argentina

Idioma: Español

Figura 1 – Imagem do início do curta "El vendedor de Sueños"

Fonte da imagem: https://i.ytimg.com/vi/1pkdiN7UaMc/mqdefault.jpg

LA HISTORIA DE SIEMPRE

Sinopsis: Poco a poco todos los pasajeros de un autobús urbano han ido callándose y siguen con atención la conversación que un hombre mantiene con su ex-mujer a través del teléfono móvil. Ella sólo quiere que le ayude a recuperar un collar que dejó olvidado al mudarse; él busca desesperadamente una segunda oportunidad para volver con ella.

Director: José Luis Montesinos
Cortometraje: 12 minutos
Formato: 35 mm.
Género: Drama
Producción: Bastian Films
Guión: Víctor Cuadrado
Nacionalidad: España
Año de producción: 2009

Figura 2 - Imagem do início do curta "La historia de siempre"

Fonte da imagem: https://www.lahistoriadesiempre.wordpress.com

Os objetivos específicos elencados neste trabalho foram, sobretudo, conduzir os alunos a:

- Reconhecer a cultura apresentada em cada curta e contrastar suas semelhanças e suas diferenças, bem como refletir sobre sua realidade;
- Descobrir expressões idiomáticas, vocabulário coloquial e formal;
- Caracterizar e descrever lugares, pessoas e elementos apresentados no curta;
- Analisar e contrastar diferentes pronúncias;
- Verificar e utilizar a gramática de forma contextualizada com as atividades.

As atividades guiadas após a observação de curtas pode solucionar problemas como, por exemplo, o aluno não apresentar vocabulário, ou não saber como elaborar um diálogo ou simplesmente desconhecer alguns aspectos culturais de determinado país.

Assim sendo, este trabalho analisa os aspectos positivos e os desafios de se utilizar um curta como ferramenta para a aula de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira).

Foram utilizadas duas aulas de 50 minutos cada, com a participação dos alunos pré-selecionados. Eles se sentaram em círculo e antes da apresentação dos curtas foram instigados por meio de indagações como: *¿Qué es la felicidad para tí?*; ¿Cómo te sentirías si tuviera que hablar con alguien y no tuviera ninguna respuesta?; ¿Cómo venderías algo que uno no quiere comprar?; ¿Qué tipo de estrategias usarías? Para este momento da atividade foram reservados 10 minutos.

A riqueza desta proposta é poder ouvir opiniões distintas em língua estrangeira, promover debate, concordar e discordar de ideias e manter postura de respeito; e por se tratar de um tema do cotidiano os alunos desenvolvem mais empatia e como Jane Arnold (2005:18) afirma, este é fator considerável em aprendizagem de idiomas:

> *No tenemos que abandonar nuestra propia forma de sentir o de comprender, ni siquiera coincidir con la posición de los demás. Se trata simplemente de apreciar, posiblemente de forma objetiva, la identidad de otro individuo o de otra cultura. La empatía es un factor, quizá el más importante, que contribuye a la coexistencia armoniosa de los individuos en la sociedad. Está íntimamente ligada a la relatividad cultural, que nos libera de nuestros condicionantes y nos ayuda a reconocer que nuestra forma de ser no es la única y posiblemente ni siquiera la mejor.*

Conciliar o momento de aprendizagem de língua espanhola com descontração facilita a interação e a interlocução entre os participantes do processo.

Após as respostas dos alunos, iniciou-se a sessão com os curtas-metragens. Cada um dos vídeos tem 12 minutos em média, totalizando 24 minutos de exibição. Todos deveriam fazer anotações para possíveis discussões. Inicialmente não se propôs nenhuma pergunta exata sobre as histórias, mas como os alunos já estão habituados a esse tipo de atividade ficaram atentos aos aspectos supracitados nos objetivos.

Ao término da sessão os alunos receberam um código por correio eletrônico constando dez perguntas elaboradas no *Google Forms* (vide anexo 1) contendo propostas de atividades e questionamentos para que os alunos respondessem sobre os curtas-metragens assistidos. O tempo utilizado para esta atividade foi de 30 minutos, tendo em vista que não havia computadores para todos usarem ao mesmo tempo.

Logo em seguida formou-se novamente o círculo a fim de que os alunos trocassem informações sobre as impressões deixadas pelos dois curtas-metragens. Conforme Jane Arnold (2005: 3-4) a relação entre a afetividade e a aprendizagem de idioma pode não só melhorar o ensino como ser fundamental na educação. E assim foram utilizados os últimos 34 minutos. Este é um momento da aula de língua estrangeira em que se pode perceber o quanto o aluno está envolvido, pois apesar de muitos vocábulos novos todos conseguiram se emocionar e se expressar. Confirmando assim, relação entre aprender e educar:

> La relación entre afectividad y enseñanza de idiomas es, por tanto, de carácter bidireccional. La preocupación por la afectividad puede mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idioma, pero el aula de idiomas puede, a su vez, contribuir de forma significativa a educar a los alumnos de manera afectiva. Para conseguir los mejores resultados, debemos tener en cuenta ambas direcciones.

Os comentários se complementavam, o que um não entendia o outro explicava. A maioria se surpreendeu por terem ideias semelhantes, sendo o desenlace das duas histórias o que mais tocou e integrou os alunos.

O uso dos curtas nas aulas também promove a aquisição de vocabulário, expressões coloquiais, além do treino da compreensão auditiva e da prática oral de diálogos.

Resultados

Como mencionado anteriormente o trabalho foi desenvolvido com dez alunos para uma melhor condução do exercício e por uma questão de tempo.

O questionário foi elaborado com sete perguntas objetivas e três perguntas discursivas a fim de que os alunos tivessem mais liberdade para se expressar. As perguntas objetivas serão apresentadas nos gráficos abaixo e as perguntas discursivas por meio de exemplificação.

A figura 3 apresenta o resultado com relação à variante falada no curta-metragem *"El vendedor de Sueños".* Ao observar as reações dos alunos já era possível notar que eles identificaram que o falante era da Argentino. Isso se deve ao fato de eles já terem tido contato com áudios dessa região.

Figura 3 – Gráfico extraído do *Google Forms*

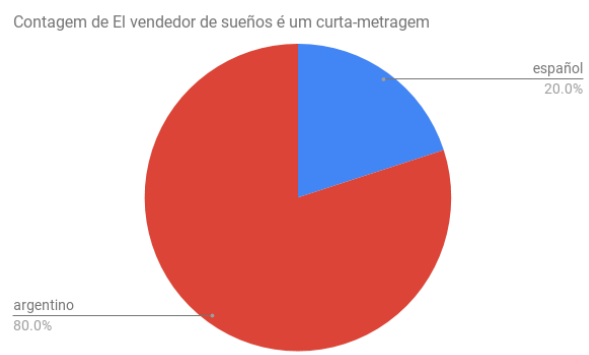


Figura 4 – Gráfico extraído do *Google Forms*

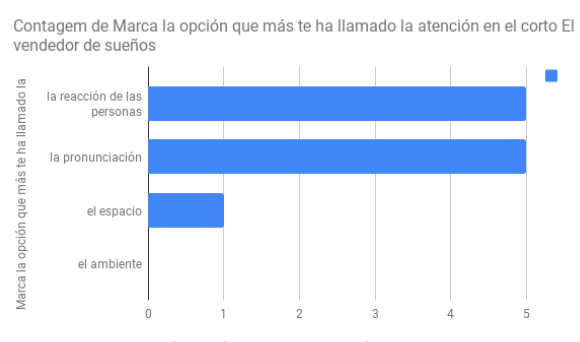
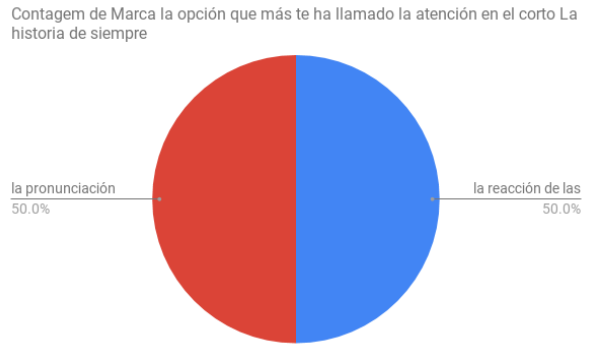


Figura 5 – Gráfico extraído do *Google Forms*

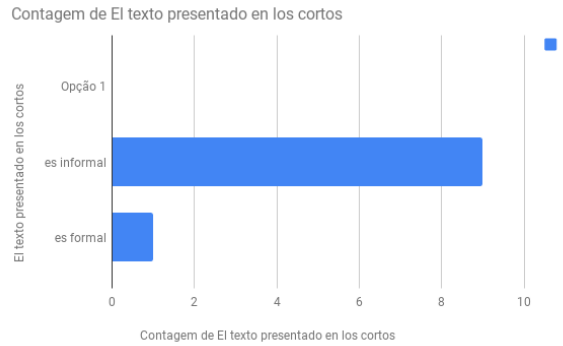


Observa-se que nos gráficos de número 4 e 5 os elementos que mais chamam a atenção dos alunos são a pronúncia, mas também a reação das personagens. De acordo com BUSTO, Natalia Barrallo; BEDOYA, María Gómez. (2009: 2) por vezes falta compreensão nas palavras, todavia, essa se supre pelas imagens que aparecem nos curtas-metragens.

> La importancia de la imagen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE) está relacionada con la capacidad humana para crear imágenes mentales a través de visualizaciones que atraigan nuestra atención, que nos estimulen, o nos provoquen emoción. En el estudiante de LE esto significa una mayor implicación y una mejor asimilación de la lengua objeto.

Com relação ao gráfico presente na figura 6, 90% dos alunos reconheceram a linguagem como formal, inclusive citando algumas expressões idiomáticas.

Figura 6 – Gráfico extraído do *Google Forms*



É interessante notar que nas figuras 7 e 8 os resultados se opõem, pois, enquanto no curta-metragem "*La historia de siempre*" os diálogos são de mais difícil compreensão para 8 alunos, "*El vendedor de Sueños*" é de fácil compreensão para 7 alunos. Tal análise pode ser facilmente visualizada com a obtenção dos resultados na figura 9, em que 9 alunos concordam que "*El vendedor de Sueños*" tem uma pronúncia mais favorável para a compreensão.

Figura 7 – Gráfico extraído do *Google Forms*

Figura 8– Gráfico extraído do *Google Forms*

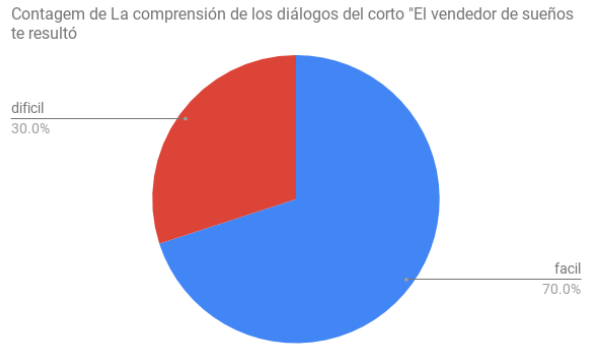
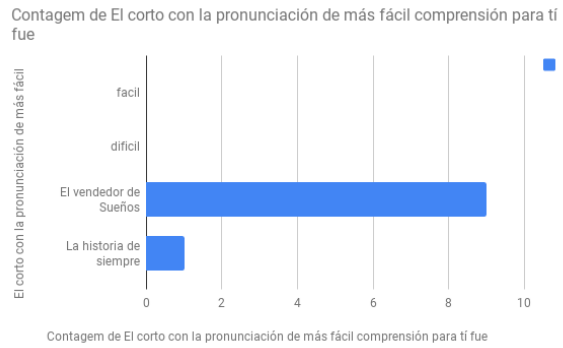


Figura 9 – Gráfico extraído do *Google Forms*



As questões discursivas obtiveram respostas diversas, mas cabe salientar algumas constatações.

A pergunta *¿Reconociste alguna expresión idiomática?* Rendeu as seguintes respostas: abuelo, sueño, monetario, caer, desempleado, demonstrando que faltava a esses alunos o conceito sobre o que é uma expressão idiomática.

Quando questionados sobre *las semejanzas entre los dos cortos*: 4 alunos responderam que era o ônibus, enquanto os demais escreveram o local público, o barulho das pessoas em volta, a história do cotidiano.

Quanto "*a las diferencias entre los dos cortos*": 5 alunos responderam a pronúncia, 2 responderam que um personagem vendia sonhos e outro contava história, 2 a reação das pessoas e 1 o lugar, podendo deduzir que este se trata de país.

Conclusão

Apesar de ser um tema relativamente novo, as pesquisas acerca do uso de curtas-metragens em aulas de língua estrangeira têm se apresentado de forma gradativa. No que tange a língua espanhola, os estudos são mais escassos.

Como já mencionado anteriormente, ensinar em um mundo informatizado é também atualizar as práticas em sala de aula. Tendo em vista a modernização da sociedade desde o uso das novas tecnologias para as atividades de ócio, bem como para o trabalho, a escola não pode se distanciar dessa nova cultura. Conforme Pere Marquès (2014:6) afirma, a escola deve ser equipada com computadores, projetores, internet e os professores devem conectar-se e utilizar estes meios não só como aperfeiçoamento, mas também para aproximar-se dos alunos e das famílias. Assim sendo:

> La "sociedad de la información" en general y las nuevas tecnologías en particular inciden de manera significativa en todos los niveles del mundo educativo. Las nuevas generaciones van asimilando de manera natural esta nueva cultura que se va conformando y que para nosotros conlleva muchas veces importantes esfuerzos de formación, de adaptación y de "desaprender" muchas cosas que ahora "se hacen de otra forma" o que simplemente ya no sirven. Los más jóvenes no tienen el poso experiencial de haber vivido en una sociedad "más estática" (como nosotros hemos conocido en décadas anteriores), de manera que para ellos el cambio y el aprendizaje continuo para conocer las novedades que van surgiendo cada día es lo normal.

Cabe destacar que a pronúncia, a entonação e a expressividade da língua espanhola são familiares ao falante da língua portuguesa, mais precisamente por serem oriundas do latim. Assim sendo, a emoção do gesto aliado à fala, ativa no cérebro a cognição. De acordo com Pere Marquès (2014:14) O uso de curta-metragem em aula de língua espanhola é um recurso das NTICs[8] facilitador para a aplicação do método comunicativo. A integração entre as imagens, as palavras, as histórias e os atores resgatam nos alunos, por meio da memória afetiva, os conhecimentos previamente adquiridos e assim, eles os inter-relacionam no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

> Los procesos de enseñanza y aprendizaje son básicamente actos comunicativos en los que los estudiantes o grupos, orientados por los docentes, realizan diversos procesos cognitivos con la información que reciben o deben buscar y los conocimientos previamente adquiridos. Pues bien, la enorme potencialidad educativa de las TIC está en que pueden apoyar estos procesos aportando a través de Internet todo tipo de información, programas informáticos para el proceso de datos y canales de comunicación síncrona y asíncrona de alcance mundial.

Intercalar aspectos culturais e aspectos linguísticos à aula de língua estrangeira é fomentar no aluno a curiosidade por saber mais sobre o idioma estudado. É proporcionar a ele a possibilidade de romper com estereótipos e de formar nova opinião. Segundo Isabel Iglesias:

8. Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

> Es preciso fomentar en el aula no sólo la fluidez lingüística, sino también la fluidez cultural realizando actividades de trabajo comparativo de los "modos de ser y de hacer" de los nativos tanto de la lengua y la cultura meta como de la de nuestros alumnos extranjeros. En el caso de la enseñanza de ELE se están haciendo algunos estudios pragmáticos de ciertos actos de habla que en algunas lenguas son en gran medida rituales para tratar de describir no sólo su estructura lingüística, sino también los presupuestos y las expectativas que dirigen en cada caso el comportamiento de los nativos.[1]

A busca por cursos de língua espanhola tem crescido nos últimos anos no Brasil, esse fato ocorre, pois, muitos estudantes brasileiros fazem cursos de especialização no exterior e usam o espanhol como língua de referência como forma de ingresso, também podendo ser opção de língua estrangeira nas provas do ENEM[2] e de vestibulares em todo o território nacional. O ingresso nas aulas, seja por interesse pessoal, ou por obrigações escolares não garantem o sucesso, a permanência dos alunos, nem tampouco a aprendizagem.

É por meio de recursos dinâmicos, atuais e tecnológicos como curtas-metragens que se pode atingir os objetivos de desenvolver no aluno o interesse contínuo pelo aprendizado da língua espanhola e conduzi-lo ao reconhecimento dos diversos aspectos culturais e linguísticos deste idioma falado em 21 países como língua oficial.

1. Disponível em: https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html. Acesso em nov.16
2. Exame Nacional do Ensino Médio

Referências

BARALO, Marta. Evaluación de la ejercitación gramatical en materiales didácticos multimedia: aspectos cognitivos, psicolingüísticos y didácticos. In: GIMENO SANZ, Ana María (org.). Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 2002, p. 493-503.

BIZARRO, Rosa. Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas? Porto: Areal Editores, 2008.

BIZARRO, Rosa. Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua estrangeira. Universidade do Porto. Faculdade de Letras.

BUSTO, Natalia Barrallo; BEDOYA, María Gómez. La explotación de una imagen en la clase de E/LE. In: redELE, n.16, julio 2009.

IGLESIAS CASAL, Isabel. Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. Disponível em: http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html. Acesso em 10/06/2016

MARQUÈS, Graells, P. (2000) Las TIC y sus aportaciones a la sociedad. Disponible en: http://peremarques.pangea.org/tic.htm

MORÁN COSTAS, José Manuel. Vídeo na sala de aula. Comunicação e Educação. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 27-35, 1995.

ROJAS GORDILLO, Carmen. El cine español en la clase de E/LE: una propuesta didáctica, 2003. Disponível em: http://www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html. Acesso em 10/02/2017.

Lei no. 11.161/05, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>, Acesso: 15 jan. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 15 jan. 2017.

FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela, 17-20/04-2011 1 La interculturalidad en el aprendizaje de español en Brasil1 Marcia Paraquett Universidad Federal de Bahía. Bahía, Brasil. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dam/jcr. Acesso em: 15 dez. 2016.

ENDEREÇO DOS CURTAS-METRAGENS:

El vendedor de sueños. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=AWiGlOuYPQQ

La historia de siempre. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=Fv2HK10YEk0

REFLEXÕES SOBRE A APLICAÇÃO DO MATERIAL DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVO DE FÍSICA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES

Ivens Alberto Meyer

ivensmeyer@ifsp.edu.br

Professor no ensino médio, técnico e superior no Instituto Federal de São Paulo – Campus São Carlos/SP. Trabalho orientado pelo Prof. Dr. Paulo Constantino.

RESUMO: A educação técnica tem o desafio de formar profissionais para novas ocupações. O curso Técnico em Manutenção de Aeronaves é um exemplo deste caso. Esta reflexão aborda os princípios para a criação de material instrucional para o ensino de Física, a partir do referencial teórico de David Ausubel (2003), a ser trabalhado neste contexto. Destaca-se a necessidade de promover exemplos, exercícios e atividades práticas de interesse, que representem a demanda formativa dos alunos. A utilização deste tipo de material instrucional foi realizada em um curso técnico do Instituto Federal de São Paulo [IFSP], campus São Carlos, em que o pesquisador é também professor. O trabalho desenvolvido demonstrou indícios de boa receptividade junto aos alunos e melhorias na aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Significativa; Recursos didáticos; Física; Técnico em Manutenção de Aeronaves.

ABSTRACT: The technical education has the challenge of training professionals for new occupations. The Technical Course in Aircraft Maintenance is an example of this case. This reflection covers the principles for the creation of instructional material for the teaching of Physics, from the theoretical framework of David Ausubel (2003), to be worked in this context. Stands out the need to promote examples, exercises and practical activities of interest, representing the formative demand of the students. The use of this type of instructional material was carried out in a technical course of the Federal Institute of São Paulo [IFSP], São Carlos campus, in which the researcher is also a professor. The work showed evidence of good receptivity to the students and improvements in learning.

KEY WORDS: Significant Learning; Didactic resources; Physics; Aircraft Maintenance Technician.

Introdução

A formação técnica de mecânicos de manutenção na área da aviação civil brasileira vem sendo motivo de preocupação em publicações e debates, seja pela escolha precipitada dos adolescentes por este tipo de formação profissional, que os leva mais tarde à evasão escolar, seja pela falta de docentes com efetiva experiência profissional neste âmbito.

A indisponibilidade de material didático específico para a referida área em português, dificulta a jornada da preparação profissional destes jovens. Some-se isso às redes de ensino que muitas vezes não possuem profissionais especialistas para ministrar a disciplina de Física. Nestes casos, as aulas são dirigidas por profissionais de áreas correlatas, como Matemática e Química.

Como uma contribuição ao cenário educacional, o presente texto aborda os princípios para a criação de material instrucional para o ensino de Física no curso Técnico em Manutenção de Aeronaves. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, destaca-se a necessidade de promover exemplos, exercícios e atividades práticas de interesse, que representem a demanda formativa dos alunos. A utilização deste tipo de material instrucional foi realizada em um curso técnico do Instituto Federal de São Paulo [IFSP], campus São Carlos, em que o pesquisador é também professor.

O contexto do ensino de física no brasil

Segundo Da Rosa e Becker da Rosa (2005), o ensino de Física no Brasil é recente, tendo seu início de forma sistematizada a partir de 1837, com a fundação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Em 1934, surgiria o primeiro curso de graduação em Física no país, em São Paulo, com o objetivo de formar bacharéis e licenciados destinados a ensinar a disciplina nos diversos níveis de ensino. A autora aponta ainda que, em decorrência do processo de industrialização, é na década de 50 que o ensino de Física toma corpo e se insere desde o Ensino Fundamental até o atual Ensino Médio.

No início do tratamento da disciplina em âmbito escolar, as aulas de Física eram orientadas por livros-texto, que a traziam enquanto campo estático da ciência, com conhecimentos acabados, e a apresentava fornecendo aos alunos a prática dos padrões matemáticos envolvidos na resolução de problemas. Essa abordagem contribuiu muito para a visão de uma Física afastada do cotidiano, desenvolvida e compreendida por poucos.

Entretanto, no que tange ao cenário nacional, pouco foi modificado até a atualidade. Da Rosa e Becker da Rosa (2005, p.06) afirmam que:

> Hoje, no início do século XXI, mais de cem anos de história se passaram desde a introdução da Física nas escolas no Brasil, mas sua abordagem continua fortemente identificada com aquela praticada a cem anos atrás: ensino voltado para a transmissão de informações através de aulas expositivas utilizando metodologias voltadas para a resolução de exercícios algébricos. [...] Frente a esta situação do ensino de Física no Brasil, muitos pesquisadores e grupos de pesquisa preocupados com a qualidade da educação no país, têm buscado propor metodologias novas que favoreçam a aprendizagem dos alunos e seu interesse pela disciplina.

De acordo com o estudo apresentado por Auth (1995), o ensino tradicional de Física no ensino médio representa um entrave à compreensão dos conceitos por parte dos alunos. Em seu estudo, o autor assume que o ensino de Física:

> [...] coloca ênfase nas leis da conservação da física, o que pode propiciar a determinação de um fio condutor no plano curricular. Além disto, vai ao encontro da perspectiva educacional temática e unificadora, sistematizada por Angotti (1982) que elege regularidade e transformações como conceitos unificadores de primeira ordem. Esta abordagem possui características conceituais, aproximando-se de trabalhos didáticos -pedagógicos na qual a compreensão fenomenológica é destacada, isto é, realizada através de descrições de situações com pretensões de serem cotidianas. (AUTH, 1995, p.41).

Segundo Bozelli (2005), há um crescente interesse dos pesquisadores em avaliar o uso de modelos, analogias e metáforas no ensino de Ciências. A proposta desta utilização, segundo o autor, é a de despertar a atenção dos alunos em sala de aula, fazendo com que eles se sintam mais à vontade na discussão de conceitos relacionando-os a outros e às situações semelhantes.

O contexto do ensino técnico em manutenção de aeronaves

Em função da expansão da aviação civil brasileira, surgiu uma demanda muito grande por profissionais desta área, como pilotos, comissários e mecânicos de manutenção. Esta formação de mão-de-obra especializada representava um alto custo para as empresas aéreas. Sendo assim, começaram a surgir nas grandes capitais brasileiras as primeiras escolas privadas de aviação, que ainda não eram formalizadas, ou seja, ofereciam cursos livres controlados apenas pelo DAC, posteriormente conhecido por ANAC [Agência Nacional da Aviação Civil]. Os pré-requisitos para ser aluno destas escolas mantiveram-se inalterados: ter o Ensino Médio completo e idade superior a 18 anos.

Como docente atuante desde o ano de 1984, e, atualmente, dedicado ao ensino profissionalizante na área da aviação civil, sempre foi muito comum, ao receber os alunos no início das aulas, identificar um expressivo desconhecimento deles sobre o real significado da escolha do curso, ou seja, muitos não sabiam ao certo o que o curso selecionado representava para a construção do seu futuro profissional.

O jovem, de maneira simples e própria de sua idade, quando pensa em um curso de manutenção de aeronaves, logo associa as aulas às atividades relacionadas à operação das aeronaves, sejam estas de asa fixa [avião] ou asa rotativa [helicóptero], ou seja, se imagina em um cenário no qual estará atuando bem próximo a uma dessas máquinas.

Ocorre, entretanto, que a expectativa de aprendizagem do jovem precisa ser conciliada com a metodologia desenvolvida em sala de aula. Ou seja, somente o ensino tradicional de teoria não colabora para a compreensão, o envolvimento

escolar e para a aplicação dos procedimentos práticos que deverão ser executados.

A escola onde o autor também atua é o Instituto Federal de São Paulo [IFSP], em seu campus de São Carlos, está localizada a 10 km do centro de manutenção da LATAM e a cerca de 50 km da fábrica da EMBRAER, situada na cidade de Gavião Peixoto, além de próxima de outras empresas que integram um polo aeronáutico na região de São Carlos. Lá foi criado um Curso Técnico em Mecânica de Manutenção em Aeronaves na modalidade concomitante e subsequente.

A Física é conteúdo obrigatório no currículo do Curso Técnico de Manutenção em Aeronaves. Na formação de profissionais da aviação civil, os conceitos da física são abordados nas disciplinas de 'Ciências Básicas', 'Eletricidade e sistemas elétricos'[3]. Isso decorre de normas elaboradas pelos órgãos regulamentadores destes cursos, o Ministério da Educação e a ANAC, que estipulam a grade mínima de disciplinas a serem trabalhadas nos cursos da área de aviação civil. Portanto, há um plano de disciplinas que deve ser obrigatoriamente cumprido para que os cursos sejam autorizados e reconhecidos.

Espera-se do aluno um aproveitamento satisfatório nos estudos relacionados à Física, de modo que consiga relacionar seus conhecimentos às competências necessárias para o trabalho com aeronaves. Aqui se inserem as contribuições da Aprendizagem Significativa e dos Materiais de Ensino Potencialmente Significativos.

Sempre foi muito comum, ao receber os alunos no início das aulas, identificar um expressivo desconhecimento deles sobre o real significado da escolha do curso.

Aprendizagem significativa – relações com a física

Para Moreira (2012), a Aprendizagem Significativa é uma interação entre o novo e o efetivo conhecimento dos sujeitos. Estes conhecimentos – novo e efetivo – quando se relacionam, promovem mudanças no estado mental.

Segundo Moreira (1999 *apud* NUNES, 2015, p.59):

> [...] a Teoria da Aprendizagem Significativa ou Teoria da Assimilação de Ausubel é uma teoria cognitivista e construtivista que propõe explicar o processo de aprendizagem que ocorre na mente humana, por intermédio da organização e integração do material de aprendizagem na estrutura cognitiva. Essa estrutura cognitiva apresenta uma organização hierarquizada de conceitos que são experiências sensoriais, por meio dos quais o indivíduo adquire e utiliza o conhecimento.

3. No primeiro módulo do curso técnico em modalidade subsequente (MEC/IFSP, 2015), o componente curricular Ciências Básicas – CBTC1 possui um total de 80 aulas, valor correspondente a 66,7 horas. O componente curricular Eletricidade – EBTC1, possui um total de 80 aulas, que correspondem também a 66,7 horas, ou seja, o IFSP oferece 118,4 horas a mais nas disciplinas relacionadas à Física do que o mínimo estabelecido pela ANAC.

Uma vez delineado quais são os conhecimentos prévios individuais dos estudantes, deve-se estabelecer quais destes servirão de âncora para novos conhecimentos ou novos relacionamentos, os quais Ausubel (2003) trata como 'subsunçores'. De acordo com Moreira:

> O subsunçor é, portanto, um conceito, uma ideia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir como "ancoradouro" a uma nova informação, de modo que esta adquira, assim, significado para o sujeito (*i. e.* que ele tenha condições de atribuir significados a essa informação) (MOREIRA, 1999, p.11).

O que se percebe, quando um novo conhecimento é apresentado ao aluno e este o assimila, através do meio de aplicação, é uma relevância desta 'conquista' e o esforço pelo estabelecimento de uma relação entre o que foi aprendido e outros fatos que já são de conhecimento anterior do aprendiz. Desta coesão resulta uma transformação simultânea entre o conhecimento novo e o efetivo, pois o conhecimento efetivo serve de suporte para a outorga de novos significados à informação: ao se relacionar com o conhecimento novo, também o efetivo se modifica progressivamente. Como visto, na abordagem da Aprendizagem Significativa, a estrutura cognitiva efetiva do aluno está em permanente mutação.

A 'diferenciação progressiva' consiste na aquisição de novos significados, por meio do processo de Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 2003), de forma progressiva, pela estrutura cognitiva do aprendiz. Por exemplo, a partir do conceito de 'momento', já pré-existente no sujeito, o aprendiz evolui e aprende significativamente o que é momento inercial, linear e angular – conceitos caros à Física. Desta maneira, o subsunçor 'momento' é implementado com novos sentidos, adquiridos pelo contato com novos conhecimentos. Outro exemplo neste sentido é a aprendizagem sobre máquinas elétricas e máquinas eólicas, que, uma vez assimilada à estrutura cognitiva do sujeito, pode colaborar para a construção e compreensão de conceitos mais abrangentes, como o de aproveitamento do ecossistema na geração de energia elétrica.

Material de ensino potencialmente significativo

De acordo com Moreira (2012), para que o material a ser aprendido seja potencialmente significativo, ele deve ser relacionável ou incorporável à estrutura cognitiva do aluno e deve encontrar uma sustentação dentro do que este aluno já possui como conhecimento aportado, visando à continuidade e o desenvolvimento progressivo do conhecimento do aluno. Nesta perspectiva, vê-se que o importante não é a quantidade de informação adquirida pelo aluno, mas a qualidade desta informação, ou seja, o quanto ela é significativa para ele.

A aplicação de um material de ensino potencialmente significativo busca alcançar agilidade e a objetividade na apresentação dos assuntos, para que o aluno se interesse e possa responder de imediato a questões como: para o que usarei este conteúdo? Como usarei? O que ganharei com este conhecimento? Neste sentido, a prática do ensino deve ser assertiva e as aulas, nesta perspectiva, devem ser utilizadas para que haja interação entre os temas e os experimentos. Esta abordagem aproveita os diferentes recursos, inclusive tecnológicos, já disponíveis para construir com o cenário educacional.

Propõe-se, para o ensino de Física, a construção de Unidades de Ensino Potencialmente Significativas, que segundo Moreira (2011, p. 02), consistem em:

> [...] sequências de ensino fundamentadas teoricamente, voltadas para a aprendizagem significativa, não mecânica, que podem estimular a pesquisa aplicada em ensino, aquela voltada diretamente à sala de aula.

Ao pensar na construção de materiais próprios para o curso em questão, de forma que possa colaborar na evolução do aprendizado dos alunos do Curso Técnico de Manutenção em Aeronaves, pode-se utilizar os princípios empregados na estruturação de Unidades de Ensino Potencialmente Significativa [UEPS], de forma a envolver os estudantes no processo de construção de uma aprendizagem significativa sobre os assuntos abordados.

O material instrucional deve ser dimensionado para servir como mais uma ferramenta de apoio aos professores na exposição dos conceitos abordados pela ementa do curso, trazendo uma abordagem direcionada para situações de relevada importância no contexto da formação do profissional técnico em Manutenção de Aeronaves.

O ponto de partida para a elaboração de um material instrucional é o aluno já presente em sala de aula, ou seja, pressupõe-se um interesse do aluno pelo conhecimento a ser explorado. Segundo Ausubel (2003), primeiramente o aluno precisa ter uma disposição para aprender.

Entretanto, ainda com esta pré-disposição do aluno, é necessário a abordagem do conteúdo seja interessante, instigadora e motivadora para que o aluno seja atento e participativo no processo. Neste sentido, a valorização do conhecimento prévio do aluno é fundamental, pois, assim deixa-se de fazer do aprendiz um receptor passivo e passa-se a entendê-lo como um colaborador que participa ativamente do processo de construção, produção e ampliação de seu próprio conhecimento, que é um dos alicerces para a construção das UEPS.

Dentro deste paradigma, a falta de envolvimento do aluno com as práticas de construção interativa entre o conhecimento prévio [subsunçores] e as novas informações, não promovem a aprendizagem significativa do assunto abordado, resultando em apenas memorizações dos conteúdos. As experiências vivenciadas pelos aprendizes, dentro ou fora da escola, fazem parte da definição do caminho a ser seguido.

Neste sentido, nossa opção pela aplicação de testes de pré-conhecimento, ou seja, uma forma de avaliação diagnóstica, é a base empregada para o mapeamento do conhecimento prévio individual dos alunos. Assim, corroboramos Ausubel (2003), que salienta que o fator que mais influencia o aprendiz é o conhecimento que ele já possui.

Ao final, o que se procura também alcançar, com esta prática de ensino-aprendizagem, é a percepção, por parte do estudante, da importância da interação entre seus conhecimentos anteriores e os novos, e da colaboração desta prática para uma melhor compreensão dos conteúdos, permitindo um exercício seguro de suas atividades no âmbito profissional. Estes objetivos são premissas básicas para a construção das UEPS voltadas à área técnica.

Considerando que o material instrucional é desenvolvido para atender às necessidades dos alunos, este deve dispor de conteúdo significativo adequado e à estrutura cognitiva destes, oferecendo os conceitos subsunçores específicos, com os quais o novo material pode se relacionar. Entretanto, deve-se considerar também que as necessidades são de caráter individual, portanto, o professor deve possuir a sensibilidade para lidar com as particularidades no grupo de trabalho.

Considerações finais

A Física, assim como a Matemática, são disciplinas importantes para a formação do cidadão e, quando trabalhadas de maneira proativa, podem despertar o interesse dos jovens. Sendo assim, é preciso que os docentes busquem sempre novas alternativas em sala de aula, fato que traz benefícios e motivação aos professores e alunos.

A reflexão sobre os caminhos do ensino de Física no curso Técnico em Manutenção de Aeronaves utilizando-se os materiais de ensino potencialmente significativos, tinha por objetivo despertar o professor para esta realidade. Pensando no curso da área de aviação civil abordado, é necessário que o professor adeque as disciplinas de matemática e de física ao cenário profissional futuro destes alunos, a fim de que o momento de aprendizagem seja mais produtivo e significativo na formação deste profissional.

As aplicações do material instrucional foram desenvolvidas em um Curso Técnico do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* São Carlos, para turmas formadas por alunos que frequentam o segundo ou terceiro ano do Ensino Médio e que, em horário diferenciado, cursavam o técnico modular. O trabalho demonstrou indícios de boa receptividade junto aos alunos. No entanto, a análise destes resultados ficará como proposta para futuras pesquisas do autor.

Como já afirmado, nosso objetivo com a reflexão era demarcar a necessidade da utilização de recursos pedagógicos adequados, que estão ao alcance financeiro de muitas instituições de ensino e que colaboram, de forma intensa, para a compreensão dos conteúdos trabalhados e o desenvolvimento profissional dos alunos.

Referências

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.* Kluwer Academic Publishers: Lisboa, 2003.

AUTH, M. A. Prática educacional dialógica em Física via equipamentos geradores. *Cad. Cat.Ens.Fis.*, v.12,n.1:, p. 40-46, Abril, 1995.

BOZELLI, F. C. *Analogias e Metáforas no Ensino de Física: O Discurso do Professor e o Discurso do Aluno.* 2005. 233f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós -Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru – São Paulo.

DA ROSA, C. W.; BECKER DA ROSA, A. *As imposições da sociedade frente ao ensino de física no ensino médio.* Disponível em: <http://www.cienciamao.usp.br/dados/snef/_asimposicoesdasociedadef.trabalho.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Manutenção de Aeronaves em Célula* – Concomitante / Subsequente. 2015. Disponível em: <http://www.ifspsaocarlos.edu.br/portal/arquivos/publicacoes/2017/2017.02.03_T%C3%A9cnico_em_Manuten%C3%A7%C3%A3o_de_Aeronaves_em_C%C3%A9lula_abril.pdf>. Acesso em 12 jan. 2018.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem Significativa.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. Unidades de Ensino Potencialmente significativa UEPS, Versão 6.0. *Aprendizagem Significativa em Revista*/Meaningful Learning Review – v.1(2), p.. 43-63, 2011.

_____. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa. *O Ensino,* Porto Alegre/RS, 2012.

NUNES, C. S. Unidade de ensino potencialmente significativa (UEPS) no contexto do ensino de estatística. *EMR-RS* – ano 16 – 2015, n.16, v.1 - p. 58-69.

PERFIL DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MODALIDADE EAD/ENSINO MÉDIO NO CENTRO PAULA SOUZA

Lucas de Paula Nascimento

lucas.nascimento@cps.sp.gov.br

Professor de Ensino Médio e Técnico na Etec de Piedade, Centro Paula Souza. Artigo orientado por Prof. Dr. Paulo Roberto Constantino.

RESUMO: O presente artigo apresenta uma amostragem sobre o perfil dos alunos do curso de Educação de Jovens e Adultos, modalidade a distância - Ensino Médio do Centro Paula Souza atuantes em 2017. Por meio de pesquisa do tipo survey, com questionários enviados por e-mail, conseguiu-se identificar o perfil dos alunos ativos no Ambiente Virtual de Aprendizagem [AVA], verificando também as suas principais dificuldades e potencialidades para a realização do curso, como a disponibilidade de horários ou condições de acesso à internet.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância; Educação de Jovens e Adultos; Centro Paula Souza.

ABSTRACT: This article presents a sample on the profile of the students of Adult and Youth education, High School online mode of the Centro Paula Souza, São Paulo, in 2017. Through the survey, with questionnaires sent by e-mail, it was possible to identify the profile of active students in the Virtual Learning Environment [AVA], also checking their main difficulties and potentialities for the course, such as the availability of schedules or conditions of access to the Internet.

KEYWORDS: Online Education; Youth and Adult Education; Centro Paula Souza.

Introdução

O presente artigo apresenta uma amostragem sobre o perfil dos alunos do curso de Educação de Jovens e Adultos [EJA], modalidade a distância [EaD] - Ensino Médio do Centro Paula Souza participantes em 2017.

De acordo com informações apuradas junto ao Centro Paula Souza, a Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio na modalidade a distância é voltada às pessoas que não concluíram seus estudos na idade adequada e desejam uma alternativa para obter a certificação em nível médio e ingressar em um curso técnico ou no ensino superior.

A oferta à distância seria, em princípio, um modo de disseminar o direito de acesso ao ensino público e gratuito aos indivíduos pois,

> [...] entre nós, brasileiros, só em 1988 o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como "oportunidade" e "chance" outorgadas à população. Como direito, a EJA é inquestionável e por isso tem de estar disponível para todos, como preceituado pela Constituição Federal (MEC, 2008, sn.).

No caso do Centro Paula Souza, as iniciativas na educação profissional em EaD vêm sendo consolidadas há mais de uma década, e foram analisadas por Constantino e Poletine (2017), por exemplo. A criação do curso EJA/EaD se deu por conta do atendimento a uma demanda de adultos que desejavam formação profissional de nível técnico, mas que não tinham o Ensino Médio concluído ou em andamento. Pensando nisso, o próprio Centro Paula Souza através do Grupo de Estudo de Educação a Distância [GEEaD] ligado à Coordenadoria de Ensino Médico e Técnico [Cetec] viabilizou a oferta para os alunos que não tinham tempo para frequentar o curso presencialmente.

Caracterização e método

De acordo com as informações oficiais disponíveis no site da instituição, o curso EJA/EaD é *online* e tem duração de três semestres. O cursista organiza sua própria rotina de estudos, de modo autoinstrucional, tendo à sua disposição um ambiente virtual de aprendizagem na internet, com roteiros de estudos, livros digitalizados, videoaulas e exercícios. Apenas as provas para eliminação de áreas de conhecimento são presenciais e ocorrem periodicamente, conforme calendário dos exames (CPS, 2018).

As primeiras inscrições para o curso começaram em novembro de 2015 e em 2017 contava com 3.278 alunos cadastrados no Ambiente Virtual de Aprendizagem [AVA]. Desses 3.278 alunos cadastrados, apenas 2.560 eram alunos ativos, ou seja, alunos que realmente estão acessando o ambiente e realizando os exames presencias. Há 1.236 alunos na 1ª série, 790 alunos na 2ª série e 534 alunos na 3ª série. Apenas 48 alunos concluíram o curso até o momento (GEEAD, 2017).

Por meio da realização da pesquisa, do tipo *survey*, de caráter descritivo, conseguiu-se identificar o perfil dos alunos ativos no Ambiente Virtual de Aprendizagem [AVA], verificando também as suas principais dificuldades e potencialidades para a realização do curso, como a disponibilidade de horários ou condições de acesso à internet.

A pesquisa foi aplicada entre os dias 02 a 04 de janeiro de 2018 através do aplicativo *Google Forms*. O questionário da pesquisa contou com 20 questões de múltipla escolha e uma questão aberta. Dos 2.560 alunos ativos no AVA que receberam o *link* para responderem, 435 o fizeram, representando 17% do total de alunos ativos.

Resultados obtidos e discussão

Como descrito anteriormente, essa pesquisa procurou identificar o perfil dos alunos, identificando também as suas principais dificuldades ou potencialidades para a realização do curso, se frequentariam um curso presencialmente e se os mesmos estão satisfeitos.

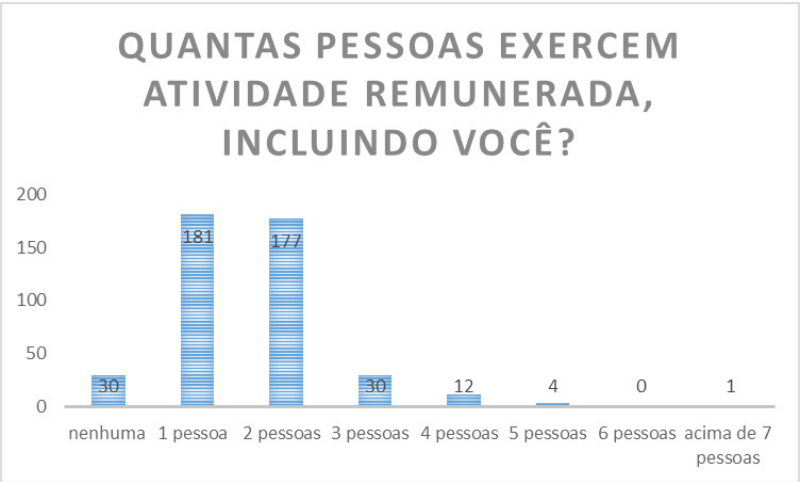
Quanto ao gênero, dos 435 alunos que responderam ao questionário, 271 são do gênero feminino e 164 do gênero masculino, apresentando uma predominância de 62% do público feminino. Pode-se associar o alto índice de mulheres participando deste curso pela flexibilidade do horário de estudos, da não necessidade de frequência diária às aulas, o que demonstra que essa modalidade é capaz proporcionar à mulher estudante uma conciliação entre os horários de estudos com as demais atividades de trabalho e familiares.

O público predominante [164] no curso da EJA/EaD é o situado entre 21 a 30 anos, seguido dos 31 a 40 anos [120], considerando-se, assim, um público jovem e adulto, que busca nessa modalidade uma formação capaz de modificar sua condição de empregabilidade. 50% [219 cursistas] são casados [as], 39% [170] são solteiros e 11% [46] estão em outras condições. As famílias são relativamente pequenas, de acordo com o perfil dos ingressantes registrados inicialmente pela instituição. Na totalidade, 71% dos cursistas possuem filhos, o que demonstra que possuem algum arranjo e constituição familiar, que precisará ser considerada na equação dos horários de estudo.

Quanto à empregabilidade atual, 308 cursistas trabalham e 127 cursistas disseram que não trabalham. Os alunos trabalhadores [71%] que precisam conciliar o trabalho e o estudo predominam na presente oferta, motivo pelo qual provavelmente podem ter optado por este tipo de curso. Além disso, muitos também são o arrimo financeiro de suas residências:

Pode-se associar o alto índice de mulheres participando deste curso pela flexibilidade do horário de estudos, da não necessidade de frequência diária às aulas, o que demonstra que essa modalidade é capaz proporcionar à mulher estudante uma conciliação entre os horários de estudos com as demais atividades de trabalho e familiares.

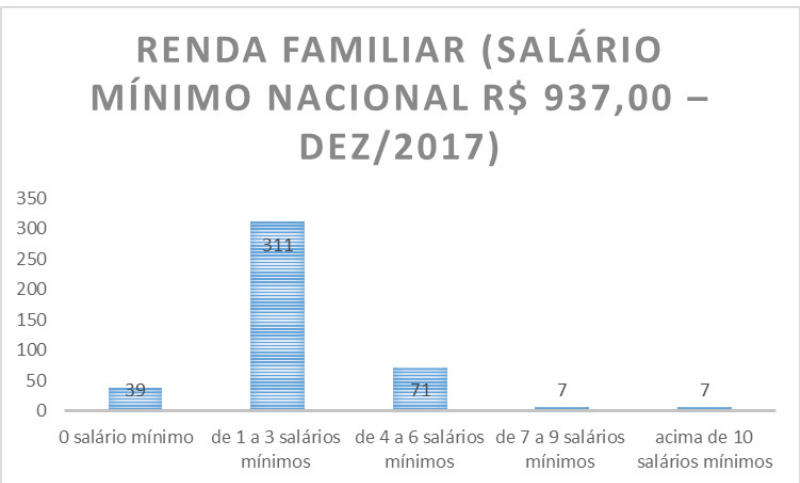
Gráfico 1 – Sobre a questão 7: quantas pessoas em sua casa exercem atividade remunerada, incluindo você?



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Note-se que são famílias que, em sua maioria, vivem da remuneração de uma [42%] ou duas pessoas [41%]. No caso de apenas um provedor, significa que provavelmente é o próprio cursista quem exerce a atividade capaz de sustentar a família. O cursista nessas condições costuma demonstrar, ao participar do curso, uma preocupação com a ampliação de suas condições profissionais e, consequentemente, da melhoria de sua renda, que está exposta a seguir:

Gráfico 2 – Sobre a questão 8: qual é a sua renda familiar? [de acordo com o salário mínimo nacional R$ 937,00 – Dez/2017]



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

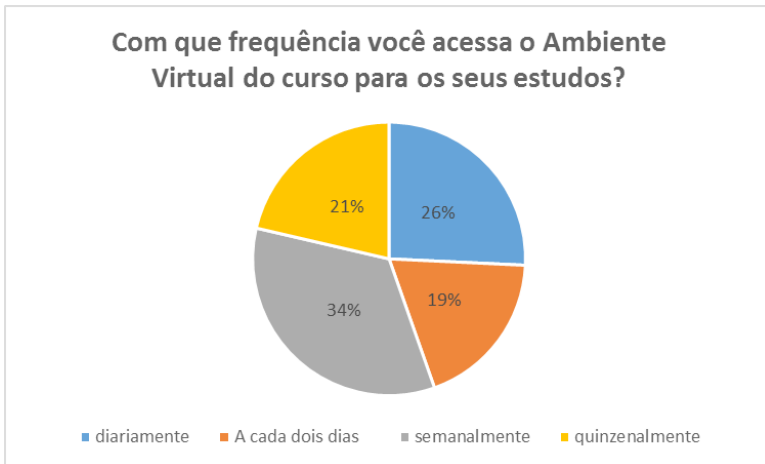
Os cursistas são essencialmente uma população com faixa salarial entre 1 e 3 salários mínimos, o que significa o curso pode cumprir um papel social importante, ao atender uma parcela da população com menor poder aquisitivo e que busca na educação uma melhoria da empregabilidade e o aumento salarial.

Outro dado que interessa ao desenvolvimento pedagógico na modalidade EaD é o fato de que 71% dos cursistas possuem computador pessoal e 80% deles acessa

a internet diariamente [268 dos 435 cursistas o fazem na própria casa e 98 por *smartphones*], portanto, não apresentam problemas significativos de acessibilidade para o desenvolvimento do curso, principalmente, para o desenvolvimento das atividades que dependem do uso do computador para o acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem.

No entanto, ao avaliar a presença no AVA, os percentuais de acesso diários ou em dias alternados são relativamente baixos:

Gráfico 3 - Sobre a questão 11: com que frequência você acessa o Ambiente Virtual do curso para os seus estudos?

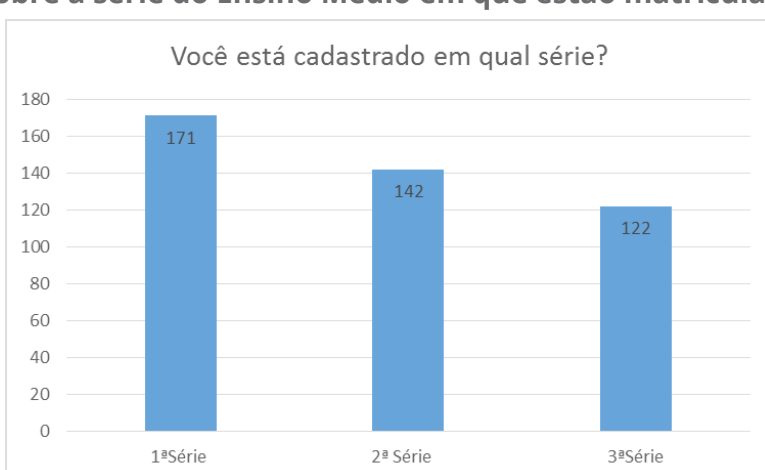


Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Outro dado significativo sobre os respondentes, é que 70% dos cursistas [304] não teriam condições de frequentar um curso EJA presencial, demonstrando assim que o GEEaD e o CPS estão certos em prestigiar o curso na modalidade EaD, promovendo a inclusão destes sujeitos.

Quanto às séries em que os cursistas estão cadastrados para participação no AVA, eis os dados:

Gráfico 4 - Sobre a série do Ensino Médio em que estão matriculados no curso.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

A fim de estabelecer uma comparação, os números de cursistas ativos cadastrados no Ambiente Virtual de Aprendizagem são: 1.236 na 1ª série, 790 na 2ª série e 534 na 3ª série (GEEAD, 2017).

Quanto ao aproveitamento escolar, apenas 29% dos respondentes conseguiram eliminar áreas de conhecimento [Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens, Matemática] por meio dos exames para mudar de série ou concluir a certificação. Isto demonstra que os cursistas estão reprovando fortemente nos exames presenciais – o que está dado – ou não estão participando dos exames com certa frequência, algo que precisaria ser verificado com mais profundidade em futuras pesquisas. O fato de terem participado de apenas um exame presencial [281 respondentes] aponta para estas dificuldades de realização do curso. Para que o cursista obtenha a certificação do Ensino Médio mais rapidamente, recomenda-se que sejam realizados mais exames presenciais em curto espaço de tempo.

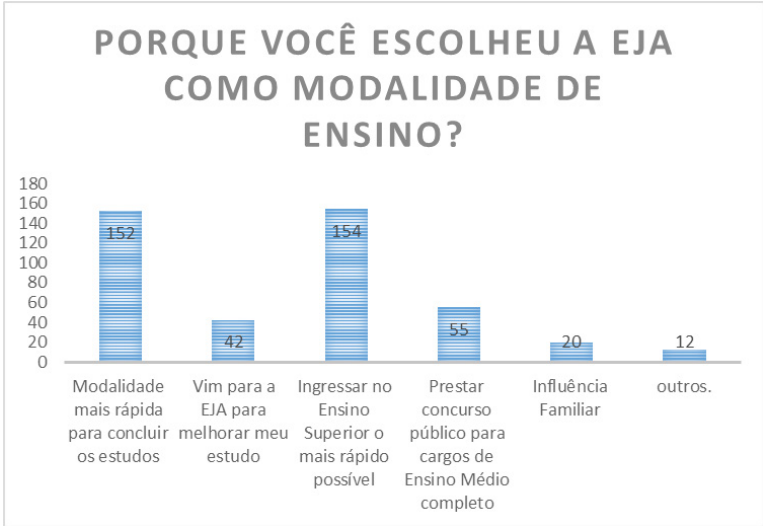
Mas as dificuldades de aprendizagem não são gratuitas. Observe-se a questão seguinte:

Gráfico 5 - Número de anos em que ficou afastado das atividades escolares.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

A maioria dos cursistas [130] estava afastado dos estudos entre 2 a 5 anos. Acima de 16 anos afastados dos estudos também foi um número bastante elevado [116]. Entre os que vinham fazendo algum tipo de curso nos últimos anos, 84% dos cursistas nunca participaram de um curso na modalidade EaD e apenas 16% [68] participaram. Demostrou-se que o curso da EJA na modalidade online do GEEaD foi uma grande oportunidade para esses cursistas retornarem aos estudos mas, ao mesmo tempo, impõem-se desafios para a sua aprendizagem após tantos anos afastados da escola.

Gráfico 6 – Motivação dos alunos para escolher o curso EJA/EaD, por número de ocorrências.

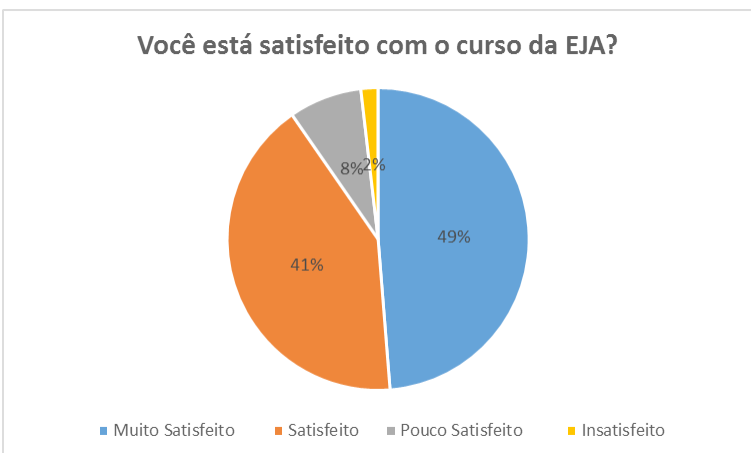


Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Os cursistas escolheram a EJA/EaD como modalidade de ensino porque desejam acelerar sua entrada em outras modalidades, como o Ensino Superior, o mais rápido possível, reflexo das mudanças rápidas e contínuas nos cenários do trabalho atuais.

O gráfico a seguir demonstra as expectativas dos alunos:

Gráfico 7 – Sobre a questão: você está satisfeito com o curso EJA?



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

90% dos cursistas estão satisfeitos ou muito satisfeitos com o curso da EJA, demostrando assim a dinâmica e a qualidade do curso para a comunidade acadêmica e, por outro lado, a correspondência às suas expectativas de continuidade ou conclusão da escolaridade básica.

Finalmente, uma última questão [aberta] indagava quais era as principais dificuldades encontradas pelos alunos na realização deste curso. Foram 393 respostas para esta pergunta, porém muitas repetidas. As principais dificuldades apresentadas pelos cursistas foram: falta de tempo para estudar [em 1º lugar]; o fato de trabalhar em

período integral; falta de acesso à internet; a necessidade de adaptação do AVA para cursista com deficiência visual; as dificuldades em Matemática, que aparece diversas vezes como o componente curricular mais difícil; os exames presenciais difíceis demais e a falta de um apoio [resposta] mais rápida para o cursista quando o mesmo está com alguma dúvida.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi identificar e analisar o perfil do aluno da EJA – Ensino Médio - EaD na modalidade *online* do CPS. A oportunidade de inclusão educacional destes jovens e adultos salta aos olhos: a maioria dos cursistas não tinha como frequentar o curso EJA presencialmente, portanto, apresentaram-se muito satisfeitos com a proposta em EaD. Com os devidos ajustes e mais pesquisas, conheceremos melhor o perfil desse cursista que busca, na certificação do Ensino Médio, uma mudança da sua realidade econômica e social, com consequente transformação da sua condição de cidadão.

Entre os dados obtidos sobre o curso, percebeu-se que estimular a presença perene no AVA é um dos desafios para a equipe pedagógica, bem como ambientar e acolher os cursistas que estão há mais de uma década fora das atividades escolares. Ampliar as atividades e reforços relacionados à Matemática seria útil, assim como destacar algum tipo de apoio ou tutoria *online* em tempo integral, para qualquer dúvida ou dificuldade encontrada pelos cursistas.

Outro dado a se destacar é o aproveitamento escolar, pois apenas 29% dos respondentes conseguiram eliminar as áreas de conhecimento por meio dos exames para mudar de série ou concluir sua certificação. Isto demonstra que os cursistas estão reprovando fortemente nos exames presenciais ou não estão participando com certa frequência, algo que precisará ser verificado com mais profundidade em futuras pesquisas, para um aprofundamento deste contexto.

Referências

CONSTANTINO, Paulo; POLETINE, Márcia Regina de Oliveira. Ensino técnico na modalidade a distância: um retrato do atendimento e das políticas públicas para a educação profissional paulista. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,* Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1234-1242, ago./2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10291>. Acesso em: 30 out. 2017.

Centro Paula Souza. *Ensino médio EJA na modalidade a distância.* Website. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/telecurso-tec/ensino-medio-eja.asp>. Acesso em: 06 jan. 2018.

_____, GEEaD. *Banco de dados do Grupo de Estudo de Educação a Distância.* Circulação restrita. São Paulo: CPS, 2017.

MEC. *Documento Base Nacional* [da Educação de Jovens e Adultos]. Publicado em 20 mar. 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2018.

METODOLOGIAS ATIVAS: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA

Luci Denise Martinolli Carvalho Pereira

lucidenise@uol.com.br

Professora da ETEC Prof. José Sant'Ana de Castro, Centro Paula Souza.

Bianca de Sousa Rocha

bianca.rocha38@etec.sp.gov.br

Professora da ETEC Prof. José Sant'Ana de Castro, Centro Paula Souza

RESUMO: O ensino de Empreendedorismo e das Características do Comportamento Empreendedor, é de fundamental importância para o crescimento de um país e consequentemente para o futuro de seus jovens. A FORMARE é um projeto que visa qualificar o jovem para o mercado de trabalho, capacitando-o na busca de meios que ele possa prover seu próprio sustento. Neste contexto o uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem visa proporcionar ao aluno a vivência necessária para desenvolver suas aptidões laborais que primordiais a sua inserção a um ofício.Este trabalho tem por objetivo a prática de projetos que envolvem tendências, tecnologias e inovação, concebendo ambientes de atuação real, promovendo ao estudante conhecimento e capacidade de relacionar teorias e práticas, pensando em alternativas para solucionar problemas do seu cotidiano, além da motivação desse jovem na busca de novos desafios. A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa-ação que tem como principal característica a interferência do pesquisador no processo de investigação. Por fim, é ressaltado o sucesso dos projetos desenvolvidos e apresentados pelos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Empreendedorismo. Comportamento Empreendedor. Metodologias Ativas de Aprendizagem.

ABSTRACT: The teaching of Entrepreneurship and Entrepreneurial Behavior Characteristics is of fundamental importance for the growth of a country and therefore for the future of its young people. FORMARE is a project that aims to qualify young people for the labour market, enabling them to search for means to provide their own livehood. In this context, the use of Active Learning Methodologies aims to provide the student with the necessary experience to develop the work skills that are essential to their insertion in an office. This work aims the practice of projects involving trends, technologies and innovation, designing real performance environments, promoting the student knowledge and ability to relate theories and practices, thinking of alternatives to solve problems of their daily life, in addition to the motivation of this young person in search of new challenges. The methodology used in this study was the research-action that has as main characteristic the researcher's interference in the investigation process. Finally, the success of the projects developed and presented by the students is highlighted.

KEYWORDS: Entrepreneurship. Entrepreneurial Behavior. Active Learning Methodologies.

Introdução

No Brasil e no mundo, nas últimas décadas, tem crescido a utilização e os estudos acerca de metodologias ativas de aprendizagem. Foi a Faculdade de Medicina de Marília, em 1997, e o Curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina, em 1998, as primeiras instituições a implantarem em sua grade curricular essa metodologia de ensino: a Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) (MITRE et al, 2008). Esta tem como objetivo a solução de um determinado problema (real ou fictício), o estudante como protagonista e o professor como um orientador deste processo.

Outros cursos de nível superior, devido a importante inovação das práticas pedagógicas, vêm adotando este método. Segundo Ribeiro (2005), a princípio, essa metodologia ativa foi proposta para o curso de medicina, mas seus fundamentos se mostraram adaptativos, de tal modo que sua aplicação se estendeu a outras áreas e níveis de ensino, incluindo o Ensino Fundamental e Médio.

A ABP tem como base a resolução de problema, que:

> É uma situação que um sujeito ou um grupo quer ou precisa resolver e para a qual não dispõe de um caminho rápido e direto que leve à solução. Uma situação somente pode ser concebida como um problema na medida em que exista um reconhecimento dela como tal, e quando requer dos que a tentam resolver um processo de reflexão ou uma tomada decisão sobre a estratégia a ser seguida no processo de RP (Resolução de Problemas) (BATINGA; TEIXEIRA, 2009, p.3).

A resolução de problemas da Aprendizagem Baseada em Problema, serve também para motivar, ser propulsor para investigação e como foco da aprendizagem de conceitos de uma área do conhecimento (VILLAS - BOAS et al, 2016).

Outra base desta metodologia ativa é o papel do estudante como protagonista de sua aprendizagem. Na Aprendizagem Baseada em Problema ocorrem "processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema" (BASTOS, 2006, p. 28). Este processo oferece ao estudante a capacidade de análise de diversas situações, busca de soluções, além da utilização dos meios tecnológicos em que este esteja inserido. A partir da busca do aprender a aprender, o estudante constrói sua autonomia, passo fundamental para a formação do cidadão.

O trabalho em equipe em Aprendizagem Baseada em Problema é primordial, pois, o estudante deve "aprender a trabalhar colaborativa e coorporativamente". (VILLAS - BOAS et al, 2016, pág 50), assegurando, desta forma, parte da conquista da Aprendizagem Baseada em Projetos como metodologia de aprendizagem.

Ficando por último, a não menos importante base desta metodologia ativa: o papel do professor. Segundo Perrenoud (2000), a grande competência do professor deve ser a de organizar e dirigir situações levando em consideração as características e motivações dos alunos, ou seja, atuando como um orientador de todo o processo.

Neste estudo, o protagonista é aluno do FORMARE que é um programa da Fundação

Iochpe, destinado a jovens a partir de 16 anos de famílias carentes, onde recebem formação profissionalizante. O projeto em questão foi desenvolvido no componente de ensino Empreendedorismo, no decorrer do ano de 2017, envolvendo vinte alunos e duas professoras, além da coordenação e dos demais educadores que fazem parte do projeto indiretamente.

A partir da busca do aprender a aprender, o estudante constrói sua autonomia, passo fundamental para a formação do cidadão.

Metodologia

O método de pesquisa a ser utilizado é o da pesquisa-ação. Este método trata de pesquisa social em que há uma ação ou a resolução de um problema coletivo e, onde os participantes do problema e os pesquisadores se envolvem de forma cooperativa ou participativa, portanto, há interferência por parte do pesquisador para a resolução do problema e sua contribuição para a base do conhecimento (MIGUEL, 2012).

A estruturação da pesquisa-ação pode ocorrer em cinco fases, como pode ser vista na Figura 1: planejar, coletar dados, analisar esses dados, implementar ações para a resolução do problema e, por fim, avaliar os resultados e gerar relatório. O monitoramento é considerado uma metafase que ocorre em todos os ciclos.

Figura 1 – Estruturação da pesquisa-ação.

Fonte: Adaptada de Coughlan e Coghlan (2002).

Planejar a pesquisa-ação, segundo Miguel (2012), é realizar três etapas: a definição do contexto e o propósito da pesquisa em que estudar a aprendizagem baseada em projeto, neste estudo, a oportunidade de aplicabilidade à Formare; a definição da estrutura

conceitual-teórica; a seleção da unidade de análise e das técnicas de coleta de dados, que foram realizados através de discussões realizadas em aula com a turma.

Segundo Miguel (2012), os dados podem ser coletados de diferentes formas e podem ser classificados em dados primários e secundários. Em que os dados primários são coletados a partir de observação e entrevistas, neste contexto realizado em aulas; ao passo que os dados secundários são coletados através de relatórios que foram entregues pelos alunos, a partir das pesquisas bibliográficas direcionadas pelas professoras a estes.

Na análise dos dados, os critérios e as ferramentas a serem utilizadas devem estar em sintonia com o propósito da pesquisa e também com o objetivo das intervenções (Coughlan, Coghlan, 2002). Segundo Miguel (2012), ao final desta etapa deve-se elaborar um plano de ação, em que a interferência dos pesquisadores pode ocorrer como facilitadores das mudanças em conjunto com os participantes que foram orientados em cada uma das etapas, realizando as modificações conforme a necessidade de cada atividade proposta para a prática do projeto.

A avaliação dos resultados é uma etapa importante da pesquisa, pois é a parte em que ocorre uma revisão do processo e há possibilidade de aprendizagem com o sucesso ou o fracasso. O essencial é que no próximo ciclo de planejamento e ação seja beneficiado pela experiência do ciclo completo realizado (Coughlan; Coghlan, 2002). Ao final desta etapa, as orientadoras realizaram uma revisão de toda a prática envolvida nas diversas etapas do projeto, sendo absorvido pelos alunos experiências com resultados positivos e também negativos.

De acordo com Coughlan e Coghlan (2002), o monitoramento é uma metafase que ocorre em todos os ciclos. "Cada ciclo de pesquisa-ação conduz a um novo ciclo e, então, planejamento, coleta de dados, análise de dados, planejamento de ações, implementação de ações e avaliação dos resultados acontecem ao longo do tempo, de forma contínua" (MIGUEL, 2012, p. 162). Em todos os encontros, os projetos apresentados pelos alunos eram monitorados sistematicamente a fim de serem avaliados e replanejados caso necessário.

Resultados e discussões

A turma foi dividida em grupos, que variavam entre dois a seis participantes. Cada grupo desenvolveu seu projeto baseado no tema inovação, tendência e tecnologia. As etapas dos projetos foram de pesquisa, análises de mercado, propostas de mudanças ou de interferência de inovação, prática desenvolvida, a fase de testes para verificação da aplicabilidade, entrevista com especialistas das áreas envolvidas a fim de coletar *feedback* e reformulação quando houvesse necessidade.

Os temas dos projetos desenvolvidos pelos alunos foram:

- Equilíbrio Ecológico e Mobilidade Urbana– neste projeto os alunos desenvolveram um trabalho de conscientização para os colaboradores da Empresa Maxion, a fim de explicar sobre doenças transmitidas pelos pombos que são alimentados pelos mesmos nos horários de refeição.

- Energia Solar – trata-se do desenvolvimento de um poste de captação de energia solar, com a finalidade de redução de custos do consumo de energia com a iluminação do espaço físico que compõe a FORMARE.
- Bem Estar e Saúde – com o nome de Receitas Sustentáveis, este grupo criou um aplicativo para celular onde se encontram receitas confeccionadas à partir de folhas, talos, cascas de alimentos que são normalmente descartados e que apresentam alto valor nutricional.
- Educação – neste tema foi desenvolvido um aplicativo para celular com o objetivo de fornecer informações sobre Empreendedorismo a jovens alunos das demais unidades FORMARE que não são beneficiadas com este componente.
- Serviços para Novos Negócios – trata-se de um grupo de alunos que criou um sistema de Consultoria de Marketing para um ex-aluno FORMARE que é professor de dança, com o objetivo de orientá-lo sobre imagem pessoal, comunicação com clientes, eventos e repaginação da mídia social utilizada pelo mesmo.

Todos os projetos foram desenvolvidos na plataforma CANVAS SEBRAE, que segundo Tonin (2013), tem como objetivo principal a estrutura de um modelo inovador de plano de negócios. A utilização do CANVAS para estes projetos tem a finalidade de oferecer visibilidade às diversas experiências vivenciadas pelos alunos de diferentes localidades. Em paralelo ao desenvolvimento do plano de negócios foi trabalhado também a parte comportamental dos alunos, utilizando-se das Características do Comportamento Empreendedor (CCE's), estipuladas mundialmente pela Organização das Nações Unidas (ONU) para identificar tais comportamentos das pessoas que tendem a ser empreendedoras.

Após o término dos trabalhos, os estudantes responderam um questionário de avaliação do projeto implementado, no qual foram feitas dez afirmações, em que o respondente optaria pela numeração de 0 (zero), 1 (um), 2 (dois), 3 (três), 4 (quatro) e 5 (cinco). No caso, o valor 0 seria atribuído se este não concordasse com a afirmativa e, 5, seria a atribuição caso concordasse plenamente com o que estava exposto. O questionário foi respondido por dezenove dos vintes estudantes. A partir deste levantamento, foi construída a Tabela 1.

Tabela 1 – Dados do questionário aplicado aos estudantes.

Afirmações	**Respostas**
1 – Fui capaz de identificar durante o desenvolvimento do projeto as CCE's (Características do Comportamento Empreendedor).	75,79%
2 – Sou capaz de desenvolver um projeto na plataforma CANVAS preenchendo todas as caixas de informações que compõem as ferramentas.	82,11%
3 – Sou capaz de criar uma identificação visual (logotipos, cartazes, banners, entre outros) para meu produto ou serviço a partir do LOGASTER ou demais softwares.	85,26%
4 – Sou capaz de desenvolver e/ou criar uma apresentação utilizando o software PREZI.	68,42%

5 – Entendo a diferenciação entre moda e tendência.	86,32%
6 – Consigo entender a necessidade de estar constantemente em estudo buscando inovação nas práticas desenvolvidas em meu dia a dia.	93,68%
7 – Trabalhar em equipe foi importante para desenvolver em mim a resiliência necessária para o sucesso do projeto.	89,47%
8 – Consigo entender o quão é importante o uso da tecnologia para desenvolver projetos inovadores.	92,63%
9 – Somente para os grupos que desenvolveram APP'S: Sou capaz de desenvolver APP'S para celular.	71,11%

Fonte: as próprias autoras.

O resultado da aprendizagem dos itens elencados foi significativo: o item que os estudantes mais concordaram foi a necessidade do constante estudo fazendo parte do seu dia a dia, um dos quatro pilares da educação, o aprender a aprender (DELORS, 2004). Outro aspecto interessante salientado pelos estudantes é a importância da tecnologia para desenvolver projetos inovadores, pois implica na utilização desta gerar "uma verdadeira revolução que afeta tanto as atividades ligadas à produção e ao trabalho como as ligadas à educação e formação" (DELORS, 2004, p. 186).

Como pontos fracos, a utilização do software PREZI foi o item em que os alunos tiveram mais dificuldade (68,42%) pois este tipo de apresentação não faz parte do seu dia a dia. Seguido pelo desenvolvimento das Características do Comportamento Empreendedor, mesmo assim com 75,79%, foi elencado por estes como um item de maior complexidade. Ainda, foi pedido no questionário algum comentário sobre a participação de cada um na realização e acerca da orientação recebida durante o projeto (importante: o questionário era respondido sem a identificação do estudante), "aprendi colocando em prática inovações de mercado e também fazendo coisas de como ser um bom empreendedor", escreveu um dos estudantes.

Considerações finais

As metodologias ativas de aprendizagem estão relacionadas com a autonomia dos alunos e dos papéis assumidos no processo: do professor como motivador e do aluno como protagonista do seu aprender. Ao professor além do conhecimento dos conteúdos para a construção da aprendizagem, é necessário também atenção à forma e às condições para que esta ocorra. Ao estudante cabe a responsabilidade da construção do seu próprio conhecimento, autonomia do seu desenvolvimento e a capacidade de aprender a aprender.

Neste trabalho foi proposto um projeto com o objetivo de aumentar o interesse dos alunos pelo empreendedorismo e comportamentos empreendedores. Com o desenvolvimento do projeto, os estudantes foram capazes de entender e de aplicar os conceitos de comportamentos empreendedores, desenvolvimento do CANVAS e do PREZI, além da construção de APP´s (aplicativos) para celular. Destaque especial há que ser dado à motivação dos alunos da FORMARE, que com o passar do tempo, ficaram cada vez mais orgulhosos do trabalho por eles desenvolvidos.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Revista Pátio,* nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx >. Acesso em: 30 de abril de 2017.

BASTOS, C. C. *Metodologias Ativas.* 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html> Acesso em: 30 de abril de 2017.

BATINGA, V. T. S.; TEIXEIRA, F. M.O que pensam os professores de química do Ensino Médio sobre o conceito de problema e exercício. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis, Anais... Belo Horizonte: ABRAPEC, 2009.

COUGHLAN, P.; COGHLAN, D. Action research for operations management**.** *International Journal of Operations & Production Management,* v. 22 n. 2, pp. 220-240, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Coughlan%20and%20Coglan%20%202002.pdf> Acesso em: 13 de abril de 2017.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir.* São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

MIGUEL, P. A. C. *Metodologia de pesquisa em engenharia de produção e gestão de operações.* 2 Ed. Rio de Janeiro: Elsevier: ABEPRO, 2012.

Mitre, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA R. GIRARDI-DE-MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLES, C.A. B.; PINTO-PORTO C.; MOREIRA T.; HOFFMANN, L. M. A. METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: DEBATES ATUAIS. *CIÊNCIA E SAÚDE COLETIVA*. DISPONÍVEL EM: <HTTP://WWW.SCIELO.BR/PDF/CSC/V13S2/V13S2A18.PDF> ACESSO EM: 1 DE JUNHO DE 2017.

PERRENOUD, P. "CONSTRUIR COMPETÊNCIAS É VIRAR AS COSTAS AOS SABERES?" *REVISTA PÁTIO,* PORTO ALEGRE: ARTMED, ANO 03, Nº 11, JAN. 2000. DISPONÍVEL EM: <HTTPS://WWW.APAGINA.PT/?ABA=7&CAT=140&DOC=10497&MID=2> ACESSO EM: 13 DE ABRIL DE 2017.

RAMPAZZO, L. *METODOLOGIA CIENTÍFICA.* SÃO PAULO: LOYOLA, 2002.

RIBEIRO, A. L. GESTÃO DE PESSOAS. 7. ED. SÃO PAULO: EDITORA SARAIVA, 2005.

TONIN, M. Inovação: conhecendo o método Canvas. *Ideia de Marketing.* 2013. Disponível em: <http://www.ideiademarketing.com.br/2013/10/14/inovacao-conhecendo-o-metodo-canvas/> Acesso em: 3 de junho de 2017.

VILLAS–BOAS, V.; MARTINS, J.A.; GIOVANNINI, O.; SAUER, L.Z.; BOOTH, I.A.S.; (organizadores). Aprendizagem baseada em problemas: estudantes de ensino médio atuando em contextos de Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: ABENGE, 2016.

NOTAS PARA UMA DISCUSSÃO DA DELIBERAÇÃO CEE 162/2018 E INDICAÇÃO CEE 169/2018: DEBATENDO OS FUNDAMENTOS LEGAIS DO ENSINO TÉCNICO PAULISTA

Paulo Constantino

pconst2@gmail.com

Pós-doutorando em EAD pela Universidade Aberta de Portugal. Doutor em Educação pela Unesp Marília. Graduado em Música pela Universidade Estadual de Londrina.

RESUMO: Este artigo apresenta notas para uma discussão da recente Deliberação do Conselho Estadual de Educação CEE 162/2018, que fixa diretrizes para a educação profissional técnica paulista e sua correspondente Indicação CEE 169/2018. O documento, que abrange o ensino técnico ofertado aos jovens e adultos, aponta algumas linhas gerais para a educação técnica, como a flexibilidade e abrangência da proposta, eliminando menções específicas aos cursos e áreas, ao adotar um tom generalista; a preocupação com a [re]elaboração dos projetos pedagógicos e currículos dos cursos técnicos; a reafirmação do papel das licenciaturas para a educação profissional; a atenção à diversidade de públicos e itinerários formativos; a especificação do papel das instituições reguladoras, para avaliação e credenciamento de cursos técnicos; e o posicionamento legal da educação a distância no ensino técnico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional. Políticas públicas. Ensino técnico paulista.

ABSTRACT: This article presents notes for a discussion of the recent CEE Resolution 162/2018, which establishes guidelines for the professional technical education in São Paulo and its corresponding Indication 169/2018. The document, which covers the technical education offered to young people and adults, points out some general lines for technical education, such as the flexibility and scope of the proposal, eliminating specific references to courses and areas, by adopting a generalist voice; the concern with the [re] elaboration of the pedagogical projects and curricula of the technical courses; reaffirmation of the role of degrees in vocational education; attention to the diversity of publics and training itineraries; the specification of the role of regulatory institutions for the evaluation and accreditation of technical courses; and the legal positioning of e-learning in vocational education.

KEYWORDS: Vocational education. Public policies. Technical education in São Paulo.

Introdução

Apresento neste artigo algumas notas para a discussão da recente Deliberação do Conselho Estadual de Educação [CEE] 162/2018 (CEE, 2018), que fixou diretrizes para a educação profissional técnica paulista, considerando também a correspondente Indicação CEE 169/2018.

Nelas estão contidos os pressupostos que nortearão as políticas públicas oficiais da educação profissional do Estado de São Paulo, o que nos permitirá verificar as "tendências presentes na política investigada" (MAINARDES, 2006, p. 66).

O debate justifica-se pela novidade da regulamentação – publicada ao final de novembro de 2018, e a necessidade de aprofundar a discussão sobre a educação profissional dos jovens e adultos no Estado de São Paulo.

O referencial oferecido por Mainardes (2006) para a análise de textos de políticas públicas, que separa em diferentes contextos os seus elementos estruturadores, como "a esfera de influência, produção do texto, práticas, resultados, efeitos e estratégias políticas" (MAINARDES, 2006. p. 66-69), foi isolado em seu aspecto da produção na referida Deliberação e Indicação. Não pretendo debater as forças políticas e sociais (MAINARDES, 2006) que atuaram anteriormente na produção deste documento oficial, preferindo ater-se à análise textual, por uma questão de escopo.

Tentei estruturar minhas notas em redor das ideias essenciais que identifiquei, e as apresento como observações preliminares para uma abordagem dos textos.

Os pontos principais a deliberação CEE 162/2018 e indicação CEE 169/2018

A Deliberação CEE 162, de 12-11-2018, que "fixa diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo" (CEE, 2018, 01) foi publicada no dia 13 de novembro de 2018 pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Segundo seu Artigo 1º, todo o ensino técnico público[1] e privado "no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo regula-se por esta Deliberação e Indicação[2] CEE 169/2018" (CEE, 2018, p. 01), relatada pelos conselheiros Francisco José Carbonari e Laura Laganá e aprovada por unanimidade na ocasião.

Ao entrar em vigor, revogou as disposições em contrário, especialmente as "Deliberações CEE nº 14/1997 e 105/2011 e as Indicações CEE nº 14/1997, 8/2000, 64/2007, 108/2011" (CEE, 2018, p.03), avançando, portanto, sobre textos de até duas décadas anteriores.

Para introduzir as ideias principais contidas nos documentos, separei em tópicos os elementos obtidos na análise textual, sem preocupar-se excessivamente com uma disposição formalista de um artigo científico. Eis o que segue:

1. De acordo com a Indicação CEE 169/2018, "os cursos profissionais técnicos são destinados àqueles que estejam cursando ou que tenham concluído o Ensino Médio". Incluem-se as modalidades de Educação de Jovens e Adultos [EJA] disponíveis (CEE, 2018, sn.).
2. O website do Conselho Estadual de Educação de São Paulo traz as seguintes definições sobre estes documentos: a "Indicação é um documento que deve refletir uma posição doutrinária sobre assuntos relevantes. Em alguns casos, o texto pode ser um encaminhamento ou justificativa de alteração de normas vigentes ou de expedição de novas normas. [...] tem caráter normativo, em um sentido amplo". A Deliberação seria "a edição de novas normas, a modificação das vigentes ou sua revogação". (CEE, 2018b, sn.)

ABRANGÊNCIA DO DOCUMENTO

Em relação à Indicação CEE 08/2000 (CEE, 2000), que apresentava as diretrizes anteriores para a educação profissional de nível técnico em São Paulo, foram eliminados todos os dispositivos que regulamentavam especificamente cursos como o Técnico em Enfermagem, exceto o ponto que debatia a necessidade do estágio curricular, no caso. Estas menções específicas limitavam as opções e oportunidades das escolas e foram abolidas nesta nova regulamentação.

TERMINOLOGIA EMPREGADA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A simplificação da terminologia aplicada aos cursos e modalidades da educação profissional técnica de nível médio, em *articulada [integrada ou concomitante]* e *subsequente*), em relação aos pareceres anteriores e documentos mais recentes. Trata-se de um problema terminológico, mas que possui impacto e desdobramentos na compreensão das políticas públicas em Educação, facilitando ao público este entendimento.

VITÓRIA DAS LICENCIATURAS

O item 23 da Indicação CEE 08/2000 (CEE, 2000) equiparava os profissionais graduados e licenciados com um 'e'. A atual Deliberação CEE 162/2018 configura a presença destes profissionais numa ordem de prioridades [primeiramente licenciados, graduados, etc.] definida no Artigo 12. Os Artigos 14 e 15 também indicam as demais legislações que permaneceram ou foram revogadas sobre o assunto.

O item 1.6 da Indicação 169/2018 descreve em detalhes a habilitação e a formação docente para a educação profissional, mencionados na Deliberação 162/2018 com o estabelecimento das prioridades e reforço na informação sobre os casos de autorizações excepcionais.

QUALIFICAÇÕES PARCIAIS E TERMINALIDADE DOS CURSOS

As qualificações parciais são prestigiadas na Indicação CEE 169/2018, em uma demonstração de sua força nos itinerários formativos do ensino técnico.

Mencionadas no item 1.3, no tópico que trata da qualificação profissional técnica, estão mantidas as descrições de carga horária e a terminalidade dos cursos. No entanto, abre-se espaço para a organização em "etapas e módulos com terminalidade ou com *saídas intermediárias*" (CEE, 2018, p.06), que podem vir a ser um espaço de atuação para as ações inclusivas na educação especial e outras modalidades presentes nas unidades escolares.

INSTITUIÇÕES REGULADORAS DO ENSINO TÉCNICO

As instituições reguladoras da educação profissional [EP] técnica também são prestigiadas: reforça-se sua importância e atuação na regulação, certificação e avaliação da EP paulista, estabelecendo prazos para estas ações.

Dedica amplo espaço aos aspectos de avaliação institucional e credenciamento dos cursos técnicos, como no item 1.4 da Indicação, retomando prazos, formato de realização, estrutura dos planos de curso, entre outros pontos. Destaca também que os pareceristas para os cursos Ead serão designados pelo CEE.

DIVERSIDADE NO ATENDIMENTO E NAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O novo texto retoma a necessidade de cumprimento e viabilização das diversas modalidades que perpassam a educação profissional: educação prisional, indígena, especial, entre outras, em uma perspectiva inclusiva. Menciona a garantia ao "respeito e o direito à diversidade" (CEE, 2018, sn.) e, por certo, articula-se ao cumprimento das metas 10 e 11 do Plano Estadual de Educação decenal de SP (ALESP, 2016) e suas respectivas estratégias[3].

CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS TÉCNICOS E OS CURSOS EXPERIMENTAIS

O respeito ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos é garantido no item 1.2 da Indicação: carga horária mínima de cursos, propostas curriculares inovadoras e sua efetivação[4].

A Indicação CEE 169/2018 abre espaço para uma discussão extensa sobre os cursos experimentais e seu formato de elaboração, credenciamento e desenvolvimento. No entanto, a principal novidade aparece na Deliberação CEE 162, com a definição de parâmetros para a carga horária e o formato de avaliação de cursos a distância ou em formato semipresencial/híbrido.

---

3. Vale conferir o extrato do Plano Estadual de Educação de São Paulo decenal, sobre as metas e estratégias mencionadas: Meta 10 - Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
10.1. Fomentar, em regime de colaboração entre os entes federados, na educação de jovens e adultos, ações voltadas à conclusão da educação básica e à formação profissional inicial.
10.2. Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo, privadas de liberdade e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.
10.3. Ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional.
10.4. Estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, trabalho, tecnologia e cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos.
10.5. Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos, de metodologias específicas e de instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada dos profissionais da educação da rede pública estadual que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional.
10.8. Articular a EJA com a educação profissional, com a participação conjunta de diferentes Secretarias estaduais.
Meta 11: Ampliar em 50% (cinquenta por cento) as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos, 50%(cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
Estratégias: 11.1 - Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, levando em consideração a ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais, locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional.
11.9 - Aumentar a articulação entre os órgãos públicos, as escolas privadas e as organizações não governamentais que ofertam educação profissional, com objetivo de melhorar as informações e ampliar a oferta de vagas (ALESP, 2016, p. 126-127).
4. A oferta de cursos técnicos no país e sua organização "é regulada por eixos tecnológicos nos termos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Poderão também ser oferecidos, em caráter experimental, cursos não contemplados no Catálogo, desde que aprovados pelo Conselho Estadual de Educação" (CEE, 2018, sn.).

PRESENÇA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Provavelmente o tema mais controverso, é destacado de início na Deliberação:

> Artigo 3º - Os Cursos Técnicos e Cursos de Especialização Técnica podem ser oferecidos na modalidade presencial ou a distância. § 1º - Os Cursos Técnicos, na modalidade presencial, poderão desenvolver até 20% do total da sua carga horária na modalidade a distância, desde que haja suporte tecnológico adequado. [...] § 3º - Os Cursos oferecidos na modalidade a distância terão avaliações finais obrigatoriamente presenciais ao final do curso, e de etapa, módulo ou semestre, quando oferecerem certificação intermediária. (CEE, 2018, p.01)

Ao permitir até 20% da carga horária total, abrem-se novas possibilidades para a educação profissional. A conferir os impactos relacionados à estrutura curricular, atribuições de aulas e formação inicial e continuada dos professores que atuarão nesta seção a distância permitida aos cursos técnicos.

ENSINO POR COMPETÊNCIAS

No item 1.3 da Indicação CEE 169, estão mantidos aspectos anteriores relacionados à autonomia dos projetos pedagógicos das escolas, mas com a ideia de um ensino centrado em competências - mencionando "construir conhecimentos, habilidade e atitudes" (CEE, 2018, p.06) e o aproveitamento e certificação de experiências anteriores dos alunos.

PÓS-GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

O texto ressalta (no item 1.3) a pós-graduação ligada à educação profissional tecnológica, nível previsto na LDB, que nem sempre era apontada com clareza nos textos oficiais, repondo-lhe um lugar específico.

ESPECIALIZAÇÕES TÉCNICAS

Manteve-se a obrigatoriedade de a instituição credenciada oferecer cursos técnicos correspondentes aos da especialização, elevando a carga horária mínima de 20 para 25% em relação àquela estabelecida para o respectivo curso técnico. Isto afastaria 'aventuras' de outras instituições inexperientes em educação profissional e regularia as demandas por educação a distância. O avanço está na nova redação referente aos destinatários: a Indicação CEE 08/2000 (CEE, 2000) falava em oferta aos alunos que fossem concluintes da mesma área ou ocupação. A atual Indicação menciona os concluintes do mesmo "eixo tecnológico" (CEE, 2018), ampliando as possibilidades de oferta de especialização técnica à um público variado.

TEMPO MÍNIMO PARA INTEGRALIZAÇÃO DA CARGA HORÁRIA

Presente no item 1.4.2 da Indicação 169 (CEE, 2018), deverá aparecer nos planos dos cursos técnicos e especializações. Tal dispositivo não estava previsto na Indicação 08/2000 [CEE, 2000] e poderá contribuir na regulação dos fluxos de sucesso/

insucesso escolar e das ofertas de vagas pelas escolas, uma vez que as instituições ficam desobrigadas a manter vagas reservadas *ad infinitum* e poderão organizar seus itinerários formativos de modo mais ajustado ao seu público jovem ou adulto.

ASCENSÃO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO [TCC]

Denota-se o prestígio às práticas profissionais e ao TCC: reforça a importância das práticas profissionais [1.4] e insere o TCC [item 1.5] como prática de "design renovador" e que "contribuiria sobremaneira para a formação de profissionais criativos" (CEE, 2018, sn.), sem avançar muito sobre os formatos e modelos para sua implementação. Desde a desobrigação dos estágios curriculares para os cursos técnicos, não havia clareza sobre como as práticas profissionais poderiam ser articuladas ao projeto pedagógico das escolas técnicas. Ao que parece, é um caminho apontado pelo CEE para esta articulação entre pesquisa e atuação profissional.

O debate justifica-se pela novidade da regulamentação – publicada ao final de novembro de 2018, e a necessidade de aprofundar a discussão sobre a educação profissional dos jovens e adultos no Estado de São Paulo.

Considerações Finais

Entendendo que o documento oficial procurou avançar sobre questões amplas como formação docente, currículo, avaliação e organização da educação profissional; ao finalizar estas anotações, destaco o que seria 'espírito da lei':

a) *flexibilidade e abrangência*, eliminando menções específicas aos cursos e áreas, ao adotar um tom generalista, que pretende ampliar a autonomia dos estabelecimentos escolares;

b) *preocupação com a (re)elaboração dos cursos técnicos – seus projetos pedagógicos e currículos*, a partir de diretrizes amplas, menos especificadas à uma ou outra habilitação, em um esforço para permitir inovações curriculares;

c) *ordena*ção na formação e prioridades da *docência*, reafirmando o papel das licenciaturas para a educação profissional, em um momento em que os saberes docentes são confrontados por forças que aludem ao *notório saber em qualquer coisa*;

d) *atenção à diversidade de públicos e itinerários formativos*, no atendimento às diversas modalidades ligadas à educação profissional paulista, ampliando as possibilidades de inclusão;

e) *reafirmação do papel das instituições reguladoras*, para avaliação e credenciamento de cursos técnicos, evitando que cursos e instituições – privados, especialmente – se aventurem na educação profissional técnica sem o mínimo *know-how*;

f) *posicionamento legal da educação a distância no ensino técnico*, permitindo até 20% do total da carga horária e condicionando os cursos Ead à realização de avaliações finais obrigatórias. Tal regulamentação nos parece uma via inescapável no presente momento, de ampliação do formato em instituições de ensino superior e também na educação profissional.

Temas candentes como a presença da educação a distância nos cursos técnicos paulistas ou a formação docente para a educação profissional merecerão, por certo, um debate aprofundado, a ser feito em próximas publicações. Estimular o debate inicial entre gestores, professores e a comunidade envolvida na educação paulista era a nossa intenção nestas linhas introdutórias.

Referências

ALESP. Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. 2016. *Diário Oficial do Estado.* São Paulo, 09 de julho de 2016, p. 126-127.

CEE. Indicação CEE nº 08, de 05 de julho de 2000. Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de nível Técnico no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. *Diário Oficial do Estado.* São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/i0800.html>. Acesso em: 20 dez. 2018.

____. Parecer CEE nº 162, de 10 de outubro de 2018. Fixa Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Indicação CEE nº 169, de 10 de outubro de 2018. *Diário Oficial do Estado.* Publicado em 13 de novembro de 2018. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2018/1301925-18-CEE-13-16-Delib-162-Indic-169-18.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

____. *Atos legais do Conselho.* 2018b. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/atos_conselho>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Cadernos Cedes,* Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

TECNOLOGIA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA HABILITAÇÃO DE TÉCNICO INTEGRADO EM ADMINISTRAÇÃO NA MODALIDADE EJA

Paulo Renato de Oliveira Gavião

prgaviao@yahoo.com.br

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de São Paulo, Campus Capivari, Capivari/SP. Orientado por Regina Helena Rizzi Pinto.

RESUMO: O objetivo do estudo proposto é investigar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs no aprendizado do componente curricular "Informática Básica", do curso Técnico Integrado em Administração, na Modalidade Ensino de Jovens e Adultos. Foi realizada pesquisa bibliográfica tendo por base os principais autores que desenvolveram seus estudos vinculados à temática e pesquisa de campo, através de um questionário para avaliar a proximidade dos alunos com as TICs. A pesquisa identificou que 100% dos discentes possuem celular e 95% com acesso à internet. Possuem computador ou notebook 58% dos participantes da pesquisa e 58% com acesso à internet. Diariamente, 81% afirmaram que utilizam o celular para troca de informações e 79% declararam que trouxeram resultados para o aprendizado do componente curricular informática básica. Os dados demonstram que os discentes, que possuem acesso as TICs, e fazem uso da mesma, para troca de informações e pesquisas diariamente, têm uma facilidade maior no aprendizado de softwares e no uso de computadores. Pode-se concluir que a interação com os aparelhos tecnológicos facilita e torna mais interessante o aprendizado dos componentes curriculares, que se utilizam de tal tecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: Informática, Educação de Jovens e Adultos, Tecnologia da Informação e Comunicação.

ABSTRACT: The objective of the proposed study is to investigate the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in the learning of the curricular component "Basic Informatics", of the Integrated Technical Course in Administration, modality of Youth and Adult education. Bibliographical research was carried out based on the main authors who have developed studies related to the subject and field research, through a questionnaire to evaluate the proximity of the students with the (ICTs). The research identified that 100% of the students have a cell phone and 95% with access to the internet. Have a computer or notebook 58% of the participants of the survey and also 58% with internet access. On a daily basis, 81% affirmed that they use the cell phone to exchange information and 79% stated that they brought results to the learning of the basic curricular component. The data shows that students who have access to and use (ICTs) to exchange information and research on a daily basis have a greater ability to learn software and use computers. It can be concluded that the interaction with the technological devices facilitates and makes it more interesting the learning of the curricular components, which use such technology.

KEY WORDS: Computer science. Youth and Adult Education. Information and communication technology

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de ensino que tem como foco um público que não teve acesso à educação dentro do período adequado a sua faixa etária, talvez, pela oferta irregular de vagas, ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis em que se encontrava esse aluno e ou família.

Segundo GADOTTI e ROMÃO (2008, apud CORDEIRO e OLIVEIRA, 2014, p. 7):

> "... trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos".

Em sua maioria, os alunos que frequentam as escolas são trabalhadores, casados, pais, que precisam conciliar todos esses fatores citados com a escola. Muitos dos discentes são carentes de uma organização de conhecimentos e trazem consigo habilidades e conhecimentos diferentes.

É a partir da diversidade do público da EJA e do uso ou acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC que o trabalho investigativo começa.

É um trabalho de pesquisa que investigará se os alunos ingressantes na Habilitação de Técnico em Administração Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos utilizam as tecnologias presentes no dia a dia para o seu aprendizado, e qual a influência do uso dessas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC no aprendizado do componente curricular "informática básica" e nos componentes, que utilizam o uso de ferramentas computacionais em sala de aula ou laboratório de informática.

O universo de informações dispostas na internet e a facilidade de acesso, com custo baixo, possibilitam o uso desses recursos por uma grande parcela da população. Os aparelhos estão cada vez mais tecnológicos e com preços acessíveis à população, abrindo, portanto, "portas" à pesquisa, às informações, aos grupos de estudos e etc. A partir do momento em que o cidadão tem acesso as TICs, ele se torna globalizado, possibilitando assim vislumbrar um horizonte cheio oportunidades e informações.

Com a familiarização dos aparelhos tecnológicos, muitas pessoas acabam por ter dificuldades em usá-los, e outras, no entanto, sequer terão contato. É exatamente aí que se faz premente a inserção desses indivíduos no mundo tecnológico.

A pesquisa se justifica pela necessidade de investigação para saber o quanto as TICs, utilizadas no cotidiano, facilitam o aprendizado do componente curricular "Informática Básica" e os demais componentes, que utilizam a informática. No seu artigo, Santos e Bonfim (2017, p. 5) destacam que:

> O computador aproxima educador e educando, de modo que o aluno consiga apropriar-se do conhecimento de forma autônoma; em casa, no trabalho, nos momentos disponíveis, essa interação é de grande relevância, porque se tratando dos alunos da EJA, muitos sentem medo das novas tecnologias, se assustam, se sentem incapazes de aprender e de lidar com essa tecnologia tão importante.

Atualmente, não é mais possível pensar em educação sem a utilização das tecnologias.

Se a pesquisa identificar que o uso das TICs facilita o aprendizado dos componentes que utilizam informática, o docente poderá, no início das aulas, identificar os discentes que as utilizam, podendo trabalhar de forma mais pontual, aproveitando aqueles que detêm conhecimento mesclando com os que não têm, direcionando melhor o conteúdo previsto.

Objetivos

OBJETIVO GERAL

- Investigar o uso da Tecnologia da Informação e Comunicação dos alunos do componente curricular "Informática Básica" na Habilitação de Técnico Integrado em Administração na Modalidade EJA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar se os alunos têm acesso aos aparelhos tecnológicos como: celular, smartphones, notebook ou desktop.
- Verificar se fazem uso de sites de e-Commerce, redes sociais, WattsApp.
- Verificar a frequência da utilização dos equipamentos e ferramentas tecnológicas.
- Analisar se os conhecimentos adquiridos com o uso dos equipamentos e ferramentas trouxeram benefícios para o aprendizado do componente curricular "Informática Básica" do Curso EJA de uma escola técnica do Município de Capivari / SP.
- Analisar as dificuldades encontradas no uso do software/computador nas outras disciplinas do curso, que fizeram uso do laboratório de informática.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida com 19 (dezenove) alunos do segundo semestre da Habilitação de Técnico em Administração Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de uma escola técnica da cidade de Capivari/SP através de um questionário para avaliar a proximidade dos discentes com as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC. Parte dos conhecimentos, que os alunos trazem consigo, foi adquirido em espaços fora da escola.

Tozoni-Reis (2010) em seu artigo, deixa claro a importância da coleta de dados nos espaços educativos:

> A pesquisa de campo em educação, portanto, se caracteriza pela ida do pesquisador a esses espaços educativos para coleta de dados com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorrem e, pela análise e interpretação desses dados, contribuir, pela produção de conhecimentos, para a construção do saber educacional e o avanço dos processos educativos.

Tal coleta ocorreu em uma escola técnica do Município de Capivari com a anuência do Diretor Geral do Campus, do coordenador do curso e dos discentes.

O questionário foi aplicado no dia 08/11/2017, em que dezenove alunos de uma turma de vinte e três responderam a um questionário composto por onze questões de múltipla escolha, aplicado via folha impressa sem identificação. Os discentes foram orientados sobre a importância da pesquisa e de sua participação/colaboração para a conclusão do trabalho.

Para fundamentar os estudos e responder ao questionamento pretendido, foi pensada e estruturada uma pesquisa bibliográfica, tendo por base os principais autores, que desenvolveram seus estudos vinculados à temática proposta, dentre eles: Brasil (2002), Cordeiro e Oliveira (2014), Kenski (2003), Santos e Bonfim (2017), TotLab (2012), Tozoni-Reis (2017), Viriato (2012), Vygotsky (1987).

A pesquisa bibliográfica, também chamada pesquisa teórica, possibilita o acesso a conhecimentos significativos que foram produzidos por vários estudiosos e que podem contribuir com a elaboração das respostas do questionamento apresentado na pesquisa proposta.

A pesquisa bibliográfica, para Gil (1999):

> [...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 1999, p.65).

Atualmente, não é mais possível pensar em educação sem a utilização das tecnologias.

Fundamentação Teórica

Segundo VYGOTSKY (1987, apud GALVÃO FILHO e DAMASCENO, 2002),

> "...é sumamente relevante para o desenvolvimento humano o processo de apropriação, por parte do indivíduo, das experiências presentes em sua cultura. O autor enfatiza a importância da ação, da linguagem e dos processos interativos na construção das estruturas mentais superiores (VYGOTSKY, 1987). O acesso aos recursos oferecidos pela sociedade, escola, tecnologias, etc., influencia determinantemente nos processos de aprendizagem da pessoa".

Segundo o site TotLab (2012), as TICs:

> ... correspondem a todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Ainda, podem ser entendidas como um conjunto de recursos

> tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem.

O mundo contemporâneo tem demandas que se utilizam das TICs e a Educação de Jovens e Adultos - EJA não pode desconsiderar o seu uso.

> Para Kenski (2003, p. 18): "tecnologia é o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e a utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade".

Segundo os PCN+ (BRASIL, 2002, p.229-230):

> A escola não pode ficar alheia ao universo informatizado se quiser, de fato, integrar o estudante ao mundo que o circunda, permitindo que ele seja um indivíduo autônomo, dotado de competências flexíveis e apto a enfrentar as rápidas mudanças que a tecnologia vem impondo à contemporaneidade.

Quando um cidadão é incluído digitalmente, ele estará inserido na sociedade da informação de modo a evitar a exclusão social, pelo uso das TICs, tendo direito ao livre acesso à informação.

Com a modernização, as empresas de todos os segmentos, comércio e escritórios sentem a necessidade de sistemas tecnológicos para obterem maiores resultados, e para agilizarem seus processos internos. Para isso, necessitam de pessoas preparadas para a condução dessas tecnologias.

VIRIATO (2017), em seu artigo, deixa claro a importância das TICs:

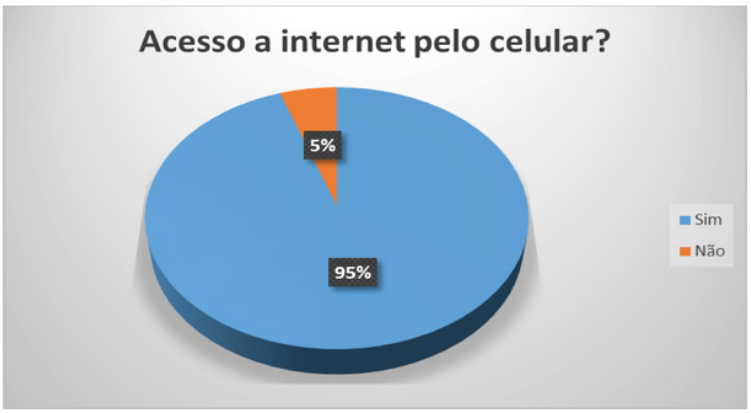
> "Ao conhecer e utilizar as tecnologias, o jovem e o adulto podem superar as barreiras culturais impostas pela idade e, sem dúvida, se sentirão incluídos na sociedade do conhecimento. Ao iniciar as aulas de informática devemos proporcionar aos alunos a exploração do aparelho computador para que possam se familiarizar com a máquina. O professor, nesse contexto, deve evitar cobranças demasiadas, mas deixar claro que a aprendizagem é algo colaborativa, resultado de tentativas e erros, sendo importante a experiência proporcionada através dessa interação solidária.
>
> Nesta direção, o uso do computador no espaço escolar servirá como mais uma ferramenta de aprendizagem, cabendo ao professor mediar os conhecimentos que o adulto e jovem possuem acerca das tecnologias da informação e da comunicação digital, tornando assim os conteúdos significativos e integrados e que o computador não seja só para receber informações, mas que seja utilizado como fonte de pesquisa, de criação e de ampliação, voltado para o cotidiano do jovem e adultos, ampliando o conhecimento coletivo e comunicação em rede." (VIRIATO, 2012)

Resultados e Discussão

Foram dezenove questionários respondidos de um total de vinte e três estudantes da turma 2017-1 do curso EJA de uma escola técnica do Município de Capivari / SP.

Constatou-se através da pesquisa que 100% dos discentes possuem celular e 95% com acesso à internet.

Gráfico 1: Acesso à internet pelo celular.

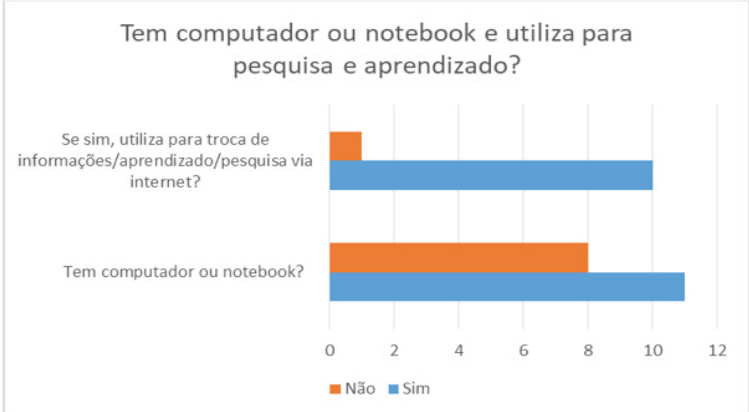


Dezesseis alunos de um universo de dezenove utilizam as redes sociais pelo celular e todos eles responderam que utilizam para troca de informações e obter aprendizado.

Gráfico 2: Uso das redes sociais pelo celular.

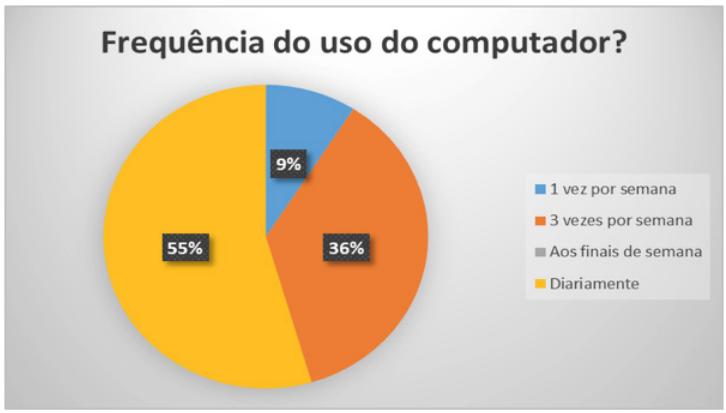
A pesquisa mostrou que 81% dos alunos responderam que utilizam as redes sociais diariamente, 6% utilizam aos finais de semana e 13% fazem uso três vezes por semana.

Gráfico 3: Tem computador ou notebook e utiliza para pesquisa e aprendizado?



O gráfico nos mostra que 58% dos alunos têm acesso ao computador ou notebook, e destes, 91% fazem uso para pesquisa e aprendizado na internet.

Gráfico 4: Frequência do uso do computador?

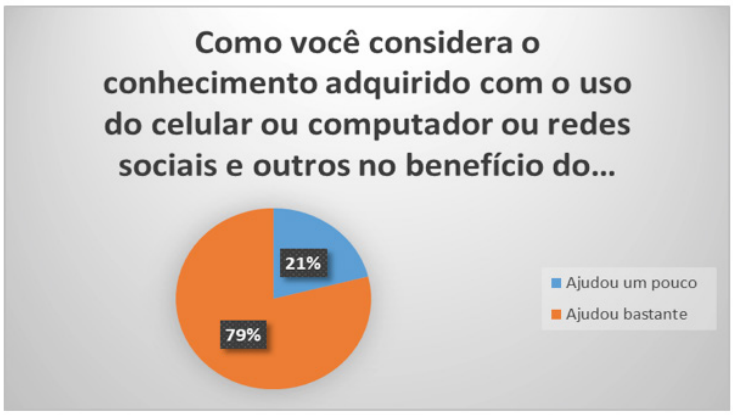


Do universo de dezenove respostas obtidas com o questionário, onze alunos responderam que têm acesso ao computador ou notebook, destes, 55% dos participantes sinalizaram que fazem uso diário do computador ou notebook, 36% utilizam três vezes por semana e apenas 9% fazem uso uma vez.

Gráfico 5: Já fez compra via site de e-commerce?

Cinquenta e três por cento dos discentes fizeram compra via site de e-commerce e quarenta e sete por cento disseram que nunca utilizaram esse recurso.

Gráfico 6: Como você considera o conhecimento adquirido com o uso do celular ou computador ou redes sociais e outros no benefício do aprendizado da disciplina de informática básica.

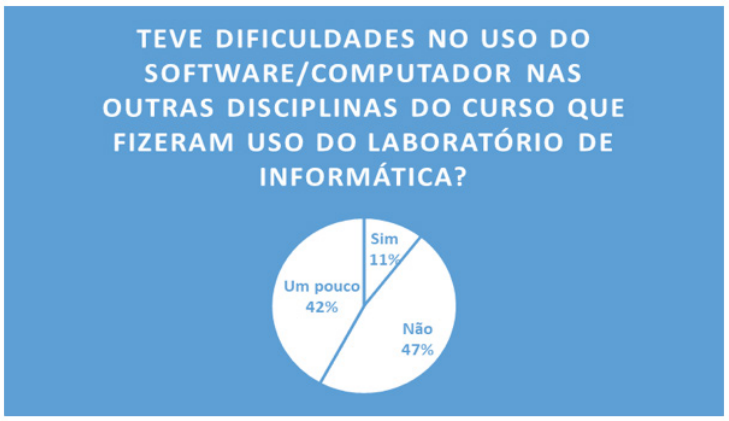


Setenta e nove por cento (79%) dos participantes disseram que adquiriram conhecimentos com o uso do celular ou computador, e que as redes sociais, pesquisas na internet e outros sítios trouxeram benefícios ao aprendizado do componente curricular de Informática Básica do curso da EJA.

Gráfico 7: Dificuldades no aprendizado do componente curricular Informática Básica.

Quanto às dificuldades no aprendizado do componente curricular Informática Básica, o resultado foi de 53% disseram que não tiveram dificuldades, 37% responderam que tiveram um pouco e 10% sentiram dificuldades no aprendizado.

Gráfico 8: Dificuldades no uso do software/computador nas disciplinas do curso que fizeram uso do laboratório de informática.



Quanto às dificuldades encontradas no uso do computador e de softwares utilizados nas disciplinas teórica/prática, que fizeram uso do laboratório de informática, 47% dos participantes responderam que não encontraram dificuldades, 42% tiveram um pouco e 11% vivenciaram dificuldades.

A pesquisa mostra que 100% dos discentes possuem celular e 58% possuem computador ou notebook. Importante salientar, também, que 95% dos alunos com celular possuem acesso à internet e 58% dos que possuem computador ou notebook também têm acesso à internet. Os dados demonstram que os discentes possuem acesso às tecnologias das informações e comunicações e fazem uso da mesma.

O perfil dos alunos da EJA no componente curricular Informática Básica são discentes, que trouxeram bagagem de conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar e, em sua grande maioria, esses não tiveram dificuldades no aprendizado.

A troca de informações via celular acontece diariamente com 81% dos participantes da pesquisa, e através do computador/notebook, a pesquisa na internet diária é feita por 55% dos alunos. A grande maioria dos alunos afirma que utiliza a internet para pesquisa e 79% declaram que as trocas de informações e pesquisas na internet trouxeram resultados para o aprendizado do componente curricular Informática Básica. Somente 10% dos participantes sentiram dificuldades no aprendizado. Fica claro, que o acesso à rede mundial traz grandes benefícios ao aprendizado dos alunos, e essa afirmação ocorre porque 79% dos participantes disseram que adquiriram conhecimentos com as redes sociais, trocando informações entre eles e pesquisas na internet.

A habilidade no uso da internet fica comprovada, porque 53% dos discentes fizeram compra via e-commerce.

Todos os discentes afirmaram que utilizam a internet pelo menos uma vez por semana.

Todas as atividades e trabalhos desenvolvidos em laboratório e extraclasse foram voltados para o dia a dia dos discentes e fazendo relação com o comércio, escritórios e indústria, portanto, a interação com o meio se faz presente. Muitas das atividades

foram deixadas em aberto para que o aluno pudesse sugerir ou pesquisar o tema, assim, aproveitando a experiência trazida de fora ou fazendo relação com o seu trabalho. O uso das TICs foi frequente nas aulas.

Considerações finais

Ao término da disciplina de Informática Básica, no primeiro semestre de 2017 para os alunos da EJA, nota-se a dificuldade de aprendizado de poucos alunos e a facilidade da maioria. No acompanhamento dos alunos com dificuldades se constata que os mesmos têm pouco acesso à Tecnologia da Informação e Comunicação. Mediante tal verificação, foi desenvolvido um trabalho de pesquisa, com o escopo de investigar a falha no acompanhamento do conteúdo e aprendizado.

A pesquisa mostrou que aqueles alunos que usam as TICs fora ou dentro do ambiente escolar, conseguiram uma maior interação nas aulas de informática básica ministradas no laboratório de informática e obtiveram um desempenho melhor no componente citado. A frequência diária (95% dos alunos com acesso à internet) do uso das redes sociais e WhatsApp (81% dos discentes fazem o uso), pesquisas na internet e o uso dos computadores e celulares facilita o aprendizado de softwares e no uso de computadores.

No quesito dificuldades no uso de softwares/computador em outras disciplinas do curso ministrado, a maioria dos envolvidos respondeu que não teve dificuldades.

Esse trabalho mostra o quanto é importante o aluno utilizar as TICs no seu dia a dia, facilitando assim o seu aprendizado. Os docentes devem utilizá-las como ferramentas imprescindíveis, visando ampliar as mais diversas formas de aprendizado e de interatividade.

O trabalho sugere ao docente que no início do ano letivo aplique uma avaliação diagnóstica para detectar os alunos com dificuldades ou que não tenham acesso as TICs. Assim, o docente com a ajuda dos alunos, que já detêm os conhecimentos das TICs, poderão ensinar aqueles com dificuldades e integrá-los nesse universo de recursos, possibilitando que melhorem o seu aprendizado. Diversos espaços dentro da escola podem ser utilizados como: biblioteca, laboratório de informática ou no próprio equipamento do aluno.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais +(PCN+)- Ciências, matemática e suas tecnologias.* Brasília: MEC, 2002.

CORDEIRO, E. M.; OLIVEIRA, G. S. *Práticas pedagógicas inclusivas na Educação de Jovens e Adultos.* In: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (Org). *Educação de Jovens e Adultos:* teoria, prática e proposta. Revista Fucamp, v.13, n.18, p.128-142/2014. Disponível em: www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/395/304 . Acesso em: 15/12/2017.

GALVÃO FILHO, T. A.; DAMASCENO, L. L. *As novas tecnologias e a Tecnologia Assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial.* In: VYGOTSKY, L. (Org). *A Formação Social da Mente.* Anais do III Congresso Ibero-americano de Informática na Educação Especial, MEC, 2002. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/assistiva/assistiva.htm . Acesso em: 15/12/2017.

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

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação.* Campinas, SP: Papirus, 2003.

SANTOS, N. F.; BONFIM, E. L. S. *Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos.* Revista dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2238-8605, Ano 6, Número 9, maio de 2017. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170605113519.pdf . Acesso em: 15/12/2017.

TotLab, *O que é TIC?*. 2012. Disponível em: http://totlab.com.br/noticias/o-que-e-tic-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao/ Acesso em: 24 out. 2017.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campus. *A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos: introdução à pesquisa em educação.* Curso de pedagogia da Unesp. 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf Acesso em: 18 dez. 2017.

VIRIATO, Ednete Orquizas. *A Tecnologia Digital e a Educação de Jovens e Adultos.* 2012. Disponível em: http://proec.ufabc.edu.br/ejaecosol/a-tecnologia-digital-e-a-educacao-de-jovens-e-adultos/ Acesso em: 23 out. 2017.

APÊNDICE

Questionário realizado com os alunos, como parte da pesquisa para o artigo Tecnologia e o processo de aprendizagem dos alunos da Habilitação de Técnico Integrado em Administração na modalidade EJA.

7. Possui celular?

   ( ) Sim ( ) Não

   Se sim, tem acesso a internet?

   ( ) Sim ( ) Não

8. Utiliza redes sociais (Facebook, Google+, Instagram, LinkedIn, Twitter e outras)?

   ( ) Sim ( ) Não

   Se sim, utiliza para seu aprendizado?

   ( ) Sim ( ) Não

   Frequência do uso das redes sociais?

   ( ) Nunca utilizei ( ) 1 vez por semana ( ) 3 vezes por semana ( ) aos finais de semana ( ) diariamente

9. Tem computador ou notebook?

   ( ) Sim ( ) Não

   Se sim, utiliza para troca de informações/aprendizado/pesquisa via internet?

   ( ) Sim ( ) Não

   Frequência do uso do computador?

   ( ) Nunca utilizei ( ) 1 vez por semana ( ) 3 vezes por semana ( ) aos finais de semana ( ) diariamente

10. Já fez compra via site de e-commerce?

    ( ) Sim ( ) Não

11. Como você considera o conhecimento adquirido com o uso do celular ou computador ou redes sociais e outros no benefício do aprendizado da disciplina de informática básica.

    ( ) Não tive acesso ao celular/computador

    ( ) Não acessava a internet antes de entrar no curso

    ( ) nada acrescentou ( ) ajudou um pouco ( ) ajudou bastante

12. Teve dificuldades no aprendizado do componente curricular “Informática Básica”?

    ( ) Sim ( ) Não ( ) Um pouco

13. Teve dificuldades no uso do software/computador nas outras disciplinas do curso que fizeram uso do laboratório de informática?

    ( ) Sim ( ) Não ( ) Um pouco

O COMPONENTE CURRICULAR 'ÉTICA E CIDADANIA' NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: REFLEXOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS

Pedro Hernandes Neto

hernandes.pedro@gmail.com

Professor na Etec Pedro D'Arcádia Neto – Assis e Etec Prof. Mario Antonio Verza – Palmital

RESUMO: Este ensaio pretende assinalar as contribuições do componente curricular 'Ética e Cidadania Organizacional' para o ensino de jovens e adultos, no contexto da educação profissional ofertada nas Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza, São Paulo, especulando, à luz da literatura especializada e das reflexões de um docente que está atuando, sobre as possibilidades de desenvolvimento de valores e atitudes entre os alunos do ensino técnico, numa contribuição para a formação geral e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Ética e Cidadania. Ensino Técnico. Educação profissional.

ABSTRACT: This essay intends to point out the contributions of the curricular componente 'Ethics and Organizational Citizenship' to the teaching of youth and adults, in the context of the vocational education offered at the State Technical Schools of the Centro Paula Souza São Paulo, Brazil, based in literature and reflections of a teacher who is working on the possibilities of developing values and attitudes among students in a contribution to general and vocational education.

KEYWORDS: Ethics. Technical education. Vocational education.

Introdução

A sociedade brasileira vem passando por mudanças em suas práticas sociais, escolares e no próprio mundo do trabalho, e a Ética tem sido um tema recorrente nas discussões no âmbito da educação. Como lembram-nos Aquino (2000) e Goergen (2010), contribuem para que esteja em evidência: a progressiva desestabilização dos valores tradicionais que pautavam as relações entre os indivíduos; e os comportamentos dos sujeitos dentro da escola e na convivência em sociedade. Este desconforto com as mudanças nas relações escolares é perceptível na literatura dos especialistas em educação e no depoimento informal de muitos professores.

No meio acadêmico, Taille e outros (2004), notaram que a palavra 'ética' "tem transitado nas mais diversas esferas da vida contemporânea. Não raros são os congressos científicos que reservam um espaço para discutir as relações entre a ética e diversas disciplinas". (TAILLE et al., 2004, p.91). Nas escolas básicas, a preocupação com os desdobramentos desta ética no ambiente educacional aparece em ações e projetos institucionais ou locais, nos programas de formação continuada e na própria atuação dos profissionais, professores e gestores.

Nesta direção, o presente trabalho pretende assinalar possíveis contribuições do componente curricular 'Ética e Cidadania Organizacional' para o ensino de jovens e adultos, no contexto da educação profissional técnica ofertada nas Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza, especulando, à luz da literatura especializada e das experiências docentes acumuladas, sobre as possibilidades de desenvolvimento de valores e atitudes entre os alunos, numa disciplina curricular que visa à formação geral e profissional dentro do ensino técnico.

Notemos primeiramente que

> as crianças e os jovens passam grande parte de sua vida na escola. Nesse tempo forma se sua sensibilidade, sua maneira de pensar e de julgar, se moldam seus conceitos e representações, se enraízam atitudes e comportamentos. Todo esse desenvolvimento que acontece ao longo dos anos escolares representa a constituição da identidade do sujeito com suas diferentes, mas complementares faces do epistêmico, do estético e do ético (GOERGEN, 2010, p.78).

Os professores postam-se diante de certos desafios, como assegurar a igualdade de relações e o respeito à diversidade existente, propiciando a todos os alunos uma participação efetiva no aprender e a convivência no ambiente escolar. O aluno deve ser levado a aprender que ser cidadão, de fato é,

> [...] entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência, aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país. Esses valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos estudantes e, portanto, podem e devem ser ensinados na escola. (LODI e ARAÚJO, 2007, p.69)

Defende-se, portanto, que na educação profissional de nível médio o aluno se aprimore como indivíduo, desenvolva a sua autonomia intelectual, bem como compreenda os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, que dão suporte para à sua formação profissional específica. Neste contexto de interações, a ética irá permear o trabalho docente propriamente dito e não apenas os conteúdos e valores requeridos nos planos de curso da instituição.

Desenvolvimento

O ensaio delimita-se em um campo específico, a saber, as aulas ministradas pelo autor desde 2011 nas disciplinas de "Ética e Cidadania Organizacional" em diferentes cursos técnicos de duas unidades do interior paulista. Tal componente está presente nas organizações curriculares de todo o ensino técnico das Escolas Técnicas Estaduais [Etecs].

O texto é um incentivo à circularidade do processo de reflexão e ação, fundamental para uma prática docente embasada e para que os alunos percebam – durante o desenvolvimento das atividades – a importância do componente curricular 'Ética e Cidadania Organizacional', compreendendo-o como um elemento fundamental de sua formação geral e parte indissociável da formação profissional.

O exercício da ética e da cidadania são temas transversais possíveis em qualquer componente curricular que se aborde na educação profissional. A relevância de discutir ética, valores e atitudes dos atores envolvidos no processo de educação urge da influência destes elementos na construção da vida escolar e no mundo do trabalho. Daí serem contemplados dentro dos mínimos curriculares previstos para as escolas técnicas do Centro Paula Souza, com ao menos duas aulas semanais dentro da grade regular do Ensino Técnico e da inclusão como componente específico em Sociologia, no Ensino Médio.

Além dos conhecimentos destacados nos currículos formais, em uma abordagem epistemológica, os valores previstos nas propostas do Centro Paula Souza poderiam ser definidos como princípios sociais a serem incorporados pelo indivíduo. Numa visão mais abrangente, estes valores ofereceriam sustentação aos conhecimentos profissionais construídos e as práticas exercidas nas relações sociais.

As atitudes apresentariam-se como ações ou disposições favoráveis ou desfavoráveis frente aos objetos, pessoas e acontecimentos, regidos por crenças, cognições, sentimentos e comportamentos. Para Korte (1999), a ética deveria "procurar estudar as relações entre o indivíduo e o contexto em que está situado. Ou seja, entre o que é individualizado e o mundo a sua volta" (KORTE, 1999, p.22), localizando o campo relacional às atitudes profissionais tomadas pelos alunos no dia a dia.

Como exemplo de abordagem no ensino técnico da instituição focada, o plano de curso do Técnico em Administração, por exemplo, menciona entre as propostas de atuação do aluno egresso o "atuar dentro dos preceitos da ética e cidadania organizacional", "utilizar de forma ética a legislação", "agir com ética profissional" (CETEC, 2012, p.15), "interpretar a legislação e os códigos de ética profissional nas relações pessoais e profissionais" (CETEC, 2012, p.15), desempenhando atividades "de acordo com os preceitos da ética no trabalho" (CETEC, 2012, p.16), descritos no ementário em termos como

> demonstrar comprometimento no trabalho; colaborar para um ambiente de motivação e ética nas relações de trabalho; trabalhar em equipe, reconhecendo graus de hierarquia; atuar de forma proativa nas decisões da organização e conhecer a legislação vigente sobre o trabalho (CETEC, 2012, p.16).

A proposta para o ensino técnico é a abordagem dos grandes temas, chamados de bases tecnológicas, conforme proposto no plano de curso. As ementas dos cursos trabalhados, com algumas variações visando à contextualização na área de atuação e ao eixo tecnológico ao qual pertencem, contemplam a construção ou desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e valores, partindo destas bases tecnológicas arroladas, que são na verdade

> [...] temáticas significativas do ponto de vista ético, propiciando condições para que os alunos e as alunas desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de seus próprios sentimentos e emoções (e dos sentimentos das demais pessoas) e desenvolvam a capacidade autônoma de tomada de decisão em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral. (LODI e ARAÚJO, 2007, p.70).

Reconhecemos que ao inserir estes temas e discussões no contexto da educação profissional,

> [...] a escola entende que, da mesma forma que os estudantes aprendem a somar, a conhecer a natureza e a se apropriar da escrita, é fundamental para suas vidas que conheçam a si mesmos e a seus colegas, e as causas e consequências dos conflitos cotidianos. Trabalhando dessa maneira, por meio de situações que solicitem a resolução de conflitos, a educação atinge o duplo objetivo de preparar alunos e alunas para a vida cotidiana, ao mesmo tempo em que não fragmenta as dimensões cognitiva e afetiva no trabalho com as disciplinas curriculares. (ARANTES, 2007, p.63).

Que na educação profissional de nível médio o aluno se aprimore como indivíduo, desenvolva a sua autonomia intelectual, bem como compreenda os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, que dão suporte para à sua formação profissional específica.

A dinâmica das aulas deve encontrar nas simulações, nos debates e nos estudos de caso suas formas mais participativas e democráticas de levar a cabo a tarefa de construir os conhecimentos, valores e atitudes junto aos alunos jovens e adultos, esperando que a convivência e a reflexão, em situações reais, façam com que os

discentes "desenvolvam atitudes coerentes em relação aos valores que queremos ensinar" (LODI e ARAÚJO, 2007, p.70). Esta participação dos alunos apoia-se em Lodi e Araújo (2007), ao reconhecer que,

> [...] para que os estudantes possam aprender e assumir os princípios éticos são necessários pelo menos dois fatores: 1) que os princípios se expressem em situações reais, nas quais possam ter experiências e nas quais possam conviver com a sua prática; 2) que haja um desenvolvimento da sua capacidade de autonomia moral, isto é, da capacidade de analisar e eleger valores para si, consciente e livremente. (LODI e ARAÚJO, 2007, p.69).

Além de simulações, estudos de caso e debates, o emprego de visitas técnicas, realizadas pelos alunos e monitoradas pelo professor em empresas, ambientes formais de trabalho e locais de prestação de serviços sociais, certamente podem agregar uma profundidade e uma perspectiva de contextualização ao processo de aprendizagem.

O emprego de recursos didáticos variados poderia apoiar o processo de aprendizagem e a construção de competências relacionadas ao componente 'Ética e Cidadania Organizacional': Silva (2010) orienta-nos sobre o uso das tecnologias digitais para informação e comunicação, que favoreceriam os processos colaborativos e o aprendizado em redes sociais, além dos aplicativos informatizados para interações entre os alunos. Os recursos culturais audiovisuais também são úteis para o trabalho em sala de aula, ao agregar novas perspectivas para um tema que estivesse sendo abordado. O emprego de imagens que possam estimular os alunos é referendado por Manguel (2001), ao afirmar que "com uma imagem é possível visualizar um acontecimento histórico ou uma situação não vivenciada. [...] Através da contemplação, o espectador tem a sensação de estar vivenciando a história que a imagem conta" (MANGUEL, 2001, p. 24). As referências extraídas do cinema, da pintura ou da música levam os alunos a uma reflexão aprofundada. Além disso, visam proporcionar um acesso mais interessante e prazeroso aos temas geradores e o estreitamento das relações entre o material estudado e as atividades e situações encontradas no seu cotidiano.

Considerações Finais

Certamente este trabalho não possui a pretensão de esgotar tema tão complexo e multifacetado que é o desenvolvimento de aspectos da Ética no âmbito da educação profissional, mas reunir inquietações e proposições que levem os atores primordiais do processo escolar – os professores e alunos – a refletirem sobre os conceitos citados, estimulando-os a revisitar suas percepções e impressões sobre o assunto.

O binômio ética-cidadania apresenta no momento certa característica de modismo, fazendo parte do discurso corrente nas escolas. Talvez isto se explique pelo fato de que é na escola que os indivíduos passam por algumas de suas primeiras experiências de exercício da cidadania, onde sua individualidade e interesses pessoais são

confrontados seriamente por interesses coletivos e, por vezes, antagônicos. Falar de ética e cidadania, em tal contexto, pode ser uma maneira de solucionar conflitos latentes ou explícitos dentro das instituições escolares.

Nas atividades docentes, sempre procuramos levar ao cotidiano dos alunos reflexões sobre a ética e valores, bem como seus fundamentos. Trata-se de gerar ações e reflexões no campo específico da educação profissional, onde as relações com o mundo do trabalho intensificam as preocupações com a ética. Concordamos, portanto, com Gaudêncio Frigotto (2011), quando este afirma que o grande desafio a ser enfrentado pelos professores e gestores é a "formação de um educando que seja, ao mesmo tempo, um técnico competente, com espírito, capacidade científica e senso crítico para integrar-se efetivamente como cidadão" (FRIGOTTO, 2011, p. 164).

Para além do discurso, o exemplo pessoal do professor em sala de aula apresenta-se como imperativo para o êxito da proposta, tal como reforçado por Pereira e Silva (2008) em suas considerações, pois se deve evitar no cotidiano escolar o distanciamento entre o ideal da ética na educação e sua prática nas instituições.

Referências

AQUINO, J. G. *Do cotidiano escolar:* ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

ARANTES, V.A. A construção de relações e espaços democráticos no âmbito escolar. In: MEC/SEB. *Ética e cidadania:* construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: MEC, 2007. p.57-66.

CETEC. GFAC. *Plano de curso do Técnico em Administração.* Cetec: São Paulo, 2012. Circulação restrita. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/gfac/>. Acesso em: 02 mai. 2018.

FRIGOTTO, G. Educação, trabalho e ética: desafios e perspectivas. In: LOMBARDI, J.C. e GOERGEN, P. (orgs.) *Ética e educação:* reflexões filosóficas e históricas. 1ª ed. 1ª reimpressão. Campinas: Editora Autores Associados, 2011. p. 163-165.

GOERGEN, P. Educação Moral Hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de formação:* introdução à educação. v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.72-90.

KORTE, G. *Iniciação à Ética.* São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 1999.

LODI, L.H. e ARAÚJO, U.F. Ética, cidadania e educação. In: MEC/SEB. *Ética e cidadania:* construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: MEC, 2007. p.67-76.

MANGUEL, A. *Lendo imagens:* uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PEREIRA, E. A. e SILVA, E. L. Educação, ética e cidadania: a contribuição da atual instituição escolar. In: *Revista Eletrônica de Educação.* v.2, n. 1. São Carlos: UFSCar, 2008. p. 26-32. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acessado em: 03 abr. 2018.

SILVA, M. *Educação online:* cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

TAILLE, Y. et al. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. In: *Revista Educação e Pesquisa.* v.30, jan./abr. n.1. São Paulo, 2004. p. 91-108.

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE ESTUDANTES DE CURSO TÉCNICO: UM ESTUDO EM SANTOS

Sueli Medeiros Nanni

sueli@nanni.com.br

Professora na Etec de Praia Grande e Fatec Rubens Lara em Santos, Centro Paula Souza.

Antônio Carlos Rocha Botelho

acrbotelho@hotmail.com

Doutor em Educação, Rosário. Argentina. Universidade Nacional de Rosário.

Pesquisa realizada na defesa de Mestrado na Universidade Católica de Santos – UNISANTOS Título: Um Estudo das Competências e Habilidades Profissionais dos Estudantes e Curso Técnico de Santos – Sueli Medeiros Nanni, 2007.

RESUMO: O presente trabalho busca analisar as competências dos estudantes de uma escola técnica do Centro Paula Souza da cidade de Santos, a partir de fatores relativos ao seu aprendizado profissional. A metodologia adotada é um estudo de caso de natureza quantitativa, qualitativa e descritiva, de modo a abranger a coleta de informações sobre o ensino técnico - profissionalizante, traços que indicam um perfil do estudante que utiliza processos adequados para solução de problemas, como adaptabilidade e criatividade. Observa-se o papel da escola como fator essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional, um diferencial para suprir a demanda que se apresenta na instituição de ensino, formando profissionais adequados às exigências mercadológicas. A ênfase no ensino técnico corrobora um meio que contribui para a inserção do estudante no mercado de trabalho e para que possa aprimorar e desenvolver as competências necessárias à sua participação efetiva no âmbito empresarial. A pesquisa foi adotada para mostrar o potencial que o estudante adquire e a contribuição na modificação do panorama sócio-econômico à medida que diminui o desemprego e favorece a inclusão destes trabalhadores.

PALAVRAS-CHAVE: Competências. Educação de Jovens e Adultos. Mercado de Trabalho.

RESUMEN: Este artículo busca analizar las competencias de los estudiantes de una escuela técnica del Centro Paula Souza de la ciudad de Santos, a partir de factores relativos a su aprendizaje profesional. La metodología adoptada es un estudio de caso de naturaleza cuantitativa, cualitativa y descriptiva, para abarcar la recolección de informaciones sobre la enseñanza técnica - profesionalizante, rasgos que indican un perfil del estudiante que utiliza procesos adecuados de solución de problemas, como adaptabilidad y adaptación la creatividad. Se observa el papel de la escuela como factor esencial para el desarrollo personal y profesional, un diferencial para suplir la demanda que se presenta en la institución de enseñanza, formando profesionales adecuados a las exigencias mercadológicas. El énfasis en la enseñanza técnica corrobora un medio que contribuye a la inserción del estudiante en el mercado de trabajo y para que pueda perfeccionar y desarrollar las competencias necesarias para su participación efectiva en el ámbito

empresarial. La investigación fue adoptada para mostrar el potencial que el estudiante adquiere y la contribución en la modificación del panorama socioeconómico; a medida que disminuye el desempleo y favorece la inclusión de estos trabajadores.

PALABRAS CLAVE: Competencias. Educación de Jóvenes y Adultos. Mercado

Introdução

Diante da complexidade da vida moderna, tanto a educação fundamental quanto a profissional, ou qualquer outro processo de formação humana, os educadores estão mais atentos aos novos desafios que precisam enfrentar.

O primeiro aspecto ressaltado é o nível educacional mais exigente, porque, inicialmente, estão expostos na sociedade moderna, com muitas relações interpessoais. Nos centros urbanos surgem inúmeros contatos que são proporcionados em escolas, igrejas, eventos sociais, no comércio, no mundo do trabalho entre outros locais. Em segundo lugar, estão em contato com mais informações, as quais precisam selecionar, analisar e utilizar.

Assim, por diversos motivos, há obstáculos na economia do país. Há falta de qualidade em algumas áreas da educação, subempregos, geralmente com trabalhos "braçais", nos quais não se encontra a oportunidade de desenvolvimento profissional. E de forma mais destacada, fala-se sobre as exigências do mercado globalizado, que acentua a dificuldade de ingresso, devido à falta de competências, habilidades e experiências (SOARES et al., 2003).

Dessa forma, surge, durante a atividade profissional dos professores autores, atuantes em Instituições de Ensino, o interesse dos mesmos em conhecerem a realidade de seus alunos, verificarem a contribuição do ensino profissionalizante e a vivência que adquirem, tendo como foco as competências adquiridas.

Para analisar este tema, foi selecionada uma amostra com 375 estudantes num universo total de 1500 alunos. Estes estavam matriculados nos cursos Técnicos em mecânica, eletrotécnica, edificações, turismo e informática.

A qualificação do estudante

A educação, especificamente sobre conceitos e práticas relacionadas ao desenvolvimento de competências profissionais, é pertinente para a qualificação dos estudantes em que, neste caso, devido às políticas econômicas de contratação, dentre outros fatores, esta população tem iniciado suas atividades profissionais cada vez mais cedo.

Faz-se necessário cursar o ensino médio, conseguir estágio para adquirir experiência profissional e ao mesmo tempo visar outros instrumentos para o desenvolvimento de suas capacidades profissionais e sócio-emocionais. As condições exigidas são características empreendedoras e perfil de dinamismo, dentre outros fatores. Portanto, não se tem tempo para um preparo efetivo em conhecimentos ou habilidades, precisando desenvolver diversas atividades ao mesmo tempo.

Este artigo traz em evidência algumas considerações sobre a educação e preparação para o trabalho, não pretendendo generalizar procedimentos para a valorização deste no mercado profissional, mas identificar traços que norteiam o estudo.

O papel da educação como pilar do progresso da sociedade brasileira é enfatizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996).

Dimenstein (2000) comenta sobre o grande crescimento do grupo de estudantes demandando trabalho que vem acarretando desemprego e desafios para a inclusão social destes indivíduos.

Em outros países, vários estudos têm sido realizados para mostrar o desemprego, visando remediar a situação, para solucionar a questão de forma integral e não apenas em relação a índices sócio-econômico. Contudo, tais estudos também não apresentam soluções rápidas e capazes de modificar a realidade (FLORI, 2003).

Na medida em que o conhecimento científico-tecnológico avança, a inovação se torna cada vez mais fundamental nos processos de desenvolvimento econômico e social. Surge, então, a necessidade destes jovens absorverem e se tornarem parte desta realidade. Assim, Easterby-Smith (2001) destaca a relativa facilidade de se adaptarem às mudanças. Portanto, conforme observa-se, em vários países, Patinkin (1996) também comenta sobre o sistema educacional, que para ser eficaz, deve responder às mudanças de prioridades de conhecimento científico e tecnológico. Deve-se assim, proporcionar pelo menos um patamar mínimo de apoio social e pedagógico, voltado aos jovens carentes e aos que estão em grupos de risco, como por exemplo, os que ficam expostos às drogas. Assim, poderiam ser motivados para que optem pelas escolas. É um caminho que vai ao encontro da formação destes cidadãos.

Para Soares et al. (2003) o cumprimento eficaz desses papéis requerem estratégias que, de alguma forma, distingam três categorias básicas de jovens:

(a) Os pobres carentes de um mínimo de educação e de apoio social;

(b) Os de maior escolaridade, necessitados de um mínimo de sociabilidade e de familiaridade com as exigências correntes do mercado de trabalho;

(c) Os de alta escolaridade, cujo aproveitamento depende frequentemente de orientação pedagógica para mantê-los motivados a enfrentarem a concorrência.

O ensino técnico tem passado por melhorias, embora ainda necessite de mudanças rápidas nos currículos de formação, mas têm direcionado seus esforços para o desenvolvimento de competências profissionais básicas, como liderança, comunicação e trabalho em equipe, fato que requer também mudanças de atitudes de alunos e professores, uma vez que neste período de formação técnica, há necessidade dos profissionais da educação articular recursos para o auxílio e amplitude do potencial educacional destes estudantes. (DEMO, 1997).

Antunes (1999) observa a ocorrência da evolução nesse sentido. Tal evolução provoca modificações nas organizações e nos indivíduos. As tendências sociais e os rumos impostos pela Era da Informação influenciam diretamente a educação e o conhecimento. Administrar a quantidade de informações veiculadas e estarem atualizados, passa a ser uma tarefa extremamente difícil e cada vez mais especializada.

A redução dos níveis hierárquicos requer, ainda, o desenvolvimento do trabalho em cooperação, o que significa que no processo de formação deve-se dar ênfase especial aos trabalhos em equipe, e à criatividade do grupo.

Os mercados globalizados e competitivos requerem, de forma crescente, uma nova cultura empresarial, na qual se exigem mais conhecimentos, liderança, capacidade de trabalhar em grupo, capacidade de antecipação e conhecimento do cliente (WERTHEIN, 1999 p.13).

Com a dinâmica do mercado de trabalho, Hammer (1994) comenta sobre a preocupação, cada vez maior, da preparação profissional para ingressar nesse ambiente de forma eficiente, e, assim, proporcionar retornos para ele e para a empresa.

Deve-se assim, proporcionar pelo menos um patamar mínimo de apoio social e pedagógico, voltado aos jovens carentes e aos que estão em grupos de risco, como por exemplo, os que ficam expostos às drogas.

Formação de competências

O propósito deste artigo é analisar a formação de competências no ensino técnico, demonstrando a utilização deste aprendizado para seu desenvolvimento profissional.

A aprendizagem, o conhecimento e a ação, são determinantes nas organizações, justificando o processo de profissionalização no ambiente escolar. Deve-se esclarecer que a empresa contrata um profissional, com suas competências, portanto, o indivíduo precisa desenvolver especialidades diferentes e pertinentes às exigências, existindo ainda outras competências técnicas para prepará-los.

De acordo com Prahalad; Hamel (1998) são necessárias competências essenciais para a criação de um conjunto de atributos profissionais de forma a alcançar um resultado satisfatório nas organizações.

Em suma, há necessidade de uma educação suplementar adequada do treinamento e de instrução, para que o indivíduo esteja apto a desenvolver competências profissionais.

Ruas (2001, p.248) especifica competências pelas suas dimensões, conforme o quadro 1.

Quadro 1. Dimensões organizacionais da competência

Dimensões organizacionais da competência	Noções	Abrangência
Essenciais	São as competências que diferenciam a empresa perante concorrentes e clientes e constituem a razão de sua sobrevivência	Devem estar presentes em todas as áreas, grupos e pessoas da organização, embora em níveis diferenciados.

Funcionais	São as competências específicas a cada uma das áreas vitais da empresa (vender, produzir, conceber, por exemplo)	Estão presentes entre os grupos e pessoas de cada área.
Individuais	São as competências individuais e compreendem as competências gerenciais	Apesar da dimensão individual, podem exercer importante influência no desenvolvimento das competências dos grupos ou até mesmo da organização. É o caso das competências gerenciais.

Fonte: Ruas (2001)

Ao contrário do que ocorre nos perfis e requisitos ocupacionais da automação rígida, conforme o curso de mecânica, vem o conjunto de requisitos que agora emerge na área, onde diminui sensivelmente a importância da habilidade manual. O melhor desempenho diz respeito principalmente ao conhecimento mais amplo do processo de trabalho, a uma atitude cooperativa e ao uso de habilidades intelectuais que são produtos da Educação Geral, ou seja, do conjunto de conteúdo das diferentes áreas do conhecimento que compõem os currículos do ensino básico regular e que estão voltados para o desenvolvimento pleno das capacidades/potencialidades dos indivíduos.

Essas novas expectativas quanto ao desempenho e à participação da força de trabalho levaram à valorização de alguns itens básicos, que devem estar presentes nos perfis ocupacionais, independentemente da área de "especialização" do trabalhador direto (COUTINHO et al., 1993).

Considerações finais

O objetivo geral desse trabalho foi centrado na Identificação das competências profissionais adquiridas pelo estudante do curso técnico e a contribuição no desenvolvimento do seu perfil.

Por meio dos questionários qualitativos, realizados juntamente com os alunos dos cursos, buscou-se considerar os aspectos do desenvolvimento pessoal e profissional destes estudantes. Além disso, as competências observadas neste público proporcionaram um melhor entendimento por estes autores, fato que muito nos auxiliou no esclarecimento dos objetivos traçados na pesquisa. Desse modo, obtivemos respostas junto ao problema levantado. E, então,foi possível mobilizar a instituição de ensino para um entendimento mais aprofundado do estudante durante o período em que cursa a área técnica. Além disso, o estudo ainda demandou informações sobre a qualificação destes estudantes: foi possível confirmar que a aprendizagem desenvolvida neste período do curso, além de gerar oportunidades de trabalho, geram também o desenvolvimento pessoal e social.

Outra dimensão apontada com o estudo é que não se trata de uma qualificação formal prescrita do estudante para desenvolver tarefas relacionadas a um posto de trabalho, mas da qualificação compreendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como: da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas).

A qualificação dos estudantes é muito mais difícil de ser observada e constitui-se mais no "saber-ser" do que no "saber-fazer". O conjunto de competências postos em ação em uma situação concreta, a articulação dos saberes oriundos de várias esferas (formais, informais, teóricos, práticos, tácitos) para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade, a mobilização da inteligência para fazer face aos desafios, constituem tais características.

Este conjunto de competências amplia-se para além da dimensão cognitiva, das competências intelectuais e técnicas (capacidade de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos), para as competências organizacionais ou metódicas (capacidade de auto planejar-se, auto organizar-se, estabelecer métodos próprios, gerenciar seu tempo e espaço) que podem ser definidas como: competências comunicativas (capacidade de expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercício da negociação e de comunicação interpessoal), competências sociais (capacidade de utilizar todos os seus conhecimentos, obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados, isto é, da capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa) e a competências comportamentais (iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas, implicando no envolvimento da subjetividade do indivíduo).

A formulação do modelo de competências e habilidades e sua implementação nos planos e programas de educação profissional têm, entretanto, ocorrido de forma diferenciada em função de vários fatores, entre eles podemos citar as políticas de educação profissional do Ministério da Educação (MEC), como exemplos destas diferenciações na concepção e na forma de implementação do modelo das competências.

A Política de Educação Profissional do MEC objetiva "promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas". Apesar de entender "a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, com o objetivo de garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social". O foco da educação profissional relaciona-se às novas exigências do mundo do trabalho, explicitadas de acordo com as áreas profissionais e os perfis de competências estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (MEC, 1997).

Neste trabalho, por meio dos questionários aplicados aos estudantes, observou-se que a contribuição do ensino técnico é expressiva, exatamente por estimular a formação de competências e habilidades, mostrando ainda, diversas opções no mercado, o que facilita a escolha por um caminho e a direciona. Quando isso ocorre, conforme foi detalhado no estudo, o desenvolvimento profissional passa a ser bem mais rápido.

No ensino técnico, durante suas aulas teóricas e práticas, procura-se fornecer subsídios para que seu público adote um pensamento crítico e saiba como desempenhar seu papel. Como verificamos, no resultado da pesquisa identifica-se a situação deste público no mercado de trabalho, permitindo uma visão geral sobre o contexto, onde (68%) estão trabalhando e (32%) somente estudam. Contudo, não foi evidenciado a esse público-alvo o interesse em trabalhar, já que a grande maioria é amparada pela família.

Finalmente, torna-se relevante ressaltar que a educação técnico-profissional está trazendo possibilidades para reflexões sobre a necessidade de estar articulada à educação geral, promovendo respostas à dupla dimensão dos objetivos educacionais, assim sintetizados: preparar o profissional competente, o cidadão socialmente responsável e, enfim, o sujeito-político comprometido com o bem-estar coletivo

Referências

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho:* ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Bom tempo, 2003.

COUTINHO, L. G. et al. *Estudo da competitividade da indústria brasileira.* Campinas: Ministério da Ciência e Tecnologia, 1993.

DEMO, P. *Educar Pela Pesquisa.* Campinas: Autores Associados, 1997.

DIMENSTEIN, G. *Aprendiz do Futuro:* Cidadania Hoje e Amanhã. 9. et. São Paulo: Editora Ática, 2000.

EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, L. A. *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem:* desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.

FLORI P. M. *Desemprego de jovens: um estudo sobre a dinâmica do mercado de trabalho juvenil brasileiro.* Dissertação (Programa de Mestrado em Economia), 2003. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Site Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm

PATINKIN, B.; GROSSMAN, O. O emprego na Teoria Econômica. In: *Núcleo de Pesquisas e Publicações.* EAESP/FGV/NPP, SP, 1995,1996.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation, In: *Business classics: fifteen key concepts for managerial success.* Boston: Harvard Business School Publishing, 1998. p. 62-73.

RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M.T.L.; OLIVEIRA JUNIOR, M. M. (org.). *Gestão estratégica do conhecimento:* integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

SOARES, S.; CARVALHO, L.; KIPNIS, B. Os jovens adultos de 18 a 25 anos: retrato de uma dívida da política educacional. *Texto para discussão nº954.* Rio de Janeiro: IPEA, junho de 2003.

WERTHEIN, J. *Educação, trabalho e desemprego:* novos tempos, novas perspectivas. Brasília: Unesco, 1999.

CHAMADA DE TRABALHOS

Período de envio de trabalhos: 15/07/2019 a 30/09/2019

Envie seu trabalho para: perspectivas@cps.sp.gov.br

1. A REVISTA

A revista Perspectiv@s: Um novo olhar para a educação de jovens e adultos é editada pelas Unidades de Ensino Médio e Técnico e de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Paula Souza, com apoio do Programa Brasil Profissionalizado, e tem por objetivo apresentar pesquisas em educação, tendo como foco a educação de jovens e adultos e sua relação com o mundo do trabalho.

2. OS TRABALHOS

A temática da revista é educação, nos diversos aspectos metodológicos, políticos e estruturais da educação profissional de jovens e adultos.

3. SUBMISSÃO DOS TRABALHOS

A submissão de trabalhos na forma de artigos para análise da Equipe Editorial é feita única e exclusivamente pelo e-mail perspectivas@cps.sp.gov.br.

Ao submeter os trabalhos, os autores ficam cientes e concordam com as normas editorias da revista.

4. NORMAS DE PADRONIZAÇÃO

Os artigos não devem ultrapassar quinze laudas e devem obedecer à norma culta da língua portuguesa, no formato ABNT.

Na primeira página o título em letras maiúsculas, em negrito e centralizado; abaixo do título, o(s) nome(s) do(s) autor(es), no máximo dois, com identificação da(s) instituição(ões) de origem e e-mail(s); abaixo informar mini currículo e resumo, palavras-chave, resumo e palavras-chave em língua estrangeira.

Os títulos das seções internas devem estar em negrito e alinhados à esquerda. Os subtítulos devem ter recuo para parágrafo de 1,5 em relação aos títulos.

Utilizar fonte Arial, tamanho 12 e espaçamento entre linhas de 1,5 linha.

5. PRAZOS

Pré-seleção de artigos recebidos: 01/10/2019 a 15/10/2019

Análise dos artigos pela Equipe Editorial: 15/10/2019 a 15/11/2019

Eventuais correções e ajustes, de acordo com sugestões da Equipe Editorial: 15/11/2019 a 30/11/2019

Aprovação final dos artigos após ajustes e correções: 01/12/2019 a 15/12/2019

Editoração: 16/12/2019 a 30/01/2020

Lançamento da revista: fevereiro/2020

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Estas diretrizes editorias têm o objetivo de garantir instruções para submissão e publicação na revista Perspectiv@s: Um novo olhar para a educação de jovens e adultos.

De periodicidade anual, tem objetivo de promover e divulgar estudos, reflexões e pesquisas na área de educação, com foco na educação de jovens e adultos e na educação profissional.

Os artigos produzidos serão submetidos à análise da Comissão Editorial, que poderá ou não aceitar tais artigos e, eventualmente, sugerir modificações ao(s) autor(es), a fim de adequar os textos à publicação.

O Centro Paula Souza e a Comissão Editorial não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, que são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Todos os artigos serão submetidos à leitura e análise de pareceristas da Comissão Editorial ou de especialistas convidados, sendo garantido sigilo e anonimato tanto do(s) autor(es) como dos pareceristas. Os nomes e demais dados do(s) autor(es) informados serão usados exclusivamente para os serviços prestados para esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros. As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, serão encaminhadas pela Comissão Editorial exclusivamente ao(s) autor(es).

O artigo deve conter em sua estrutura Título, Resumo e Palavras-chave (em língua portuguesa e estrangeira), Introdução, Desenvolvimento e Conclusão/Considerações Finais. Deve considerar adequado tratamento para citações, correta indicação para ilustrações, tabelas e gráficos e apresentar os referenciais utilizados.

A escolha dos artigos para publicação priorizará a relevância e a atualidade do tema e a abrangência do estudo. Cada parecerista, de forma individual, efetuará a análise, considerando o que segue:

a) Aspectos técnicos do artigo, referenciais e compatibilidade com o objetivo da revista.

b) O parecerista, em sua análise, poderá sugerir adequações quanto às terminologias utilizadas pelo(s) autor(es).

c) Será recusado artigo que fizer alusão depreciativa a qualquer indivíduo, quer seja no âmbito pessoal ou profissional.

Contatos

Centro Paula Souza

Praça Coronel Fernando Prestes, 74 – Bairro Luz

São Paulo – SP

CEP 01124-060

E-mail: perspectivas@cps.sp.gov.br

Ensino e aprendizagem
na educação de jovens e adultos

Centro Paula Souza

GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO