

CADERNOS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

VOL. 2

ORGANIZADORES:

Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel

Marcel Alvaro de Amorim

Lívia Mergulhão da Cunha



Pedro & João
editores

**CADERNOS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

VOL. 2

**Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel
Marcel Alvaro de Amorim
Lívia Mergulhão da Cunha
(Organizadores)**

**CADERNOS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

VOL. 2



*Grupo de Pesquisa Ciência, Tecnologia e
Linguagens no Ensino de Línguas
CTL-EL*



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel; Marcel Alvaro de Amorim; Livia Mergulhão da Cunha [Orgs.]

Cadernos de práticas educativas em educação profissional e tecnológica.
Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 215p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-747-3 [Impresso]

978-65-5869-748-0 [Digital]

1. Práticas educativas. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Relatos de experiência. 4. IFRJ. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Pareceristas: Prof. Dr. Silvio Nunes da Silva Junior (UFAL) e Profa. Dra. Débora Ventura Klayn Nascimento (UFRJ)

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: relatos de ações educativas Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel Marcel Alvaro de Amorim	9
SEMINÁRIO VIRTUAL SOBRE AVALIAÇÃO: um relato sobre uma experiência de construção e mediação virtuais Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel Tamires Calixto de Azevedo William Fernandes Gouveia	27
EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E TECNOLOGIA: contribuições do ProfEPT Anderson Leiros Galdino	41
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO MESTRADO: conhecendo melhor a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) Susana Victor da Costa	51
RELATO DE EXPERIÊNCIA EM PRÁTICAS EDUCATIVAS: reflexões sobre o Ensino Médio, modalidade Normal Priscilla Ramos Figueiredo Cunha	61
QUANDO É PRECISO REFLETIR SOBRE O SENTIDO DA INCLUSÃO: estudo de gênero no curso de formação de professores Juliana de Carvalho Castro	73

PROJETO “EU FIZ E DEU CERTO”: a valorização do saber e da experiência docente no processo de formação integral dos estudantes Tamires Calixto de Azevedo	83
MEMÓRIAS DE UMA TRAVESSIA PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: um relato de experiência Fagner Rosemberg	93
REFLEXÕES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE UMA BIBLIOTECA ESCOLAR DE ENSINO MÉDIO: um relato de experiência Alan Cruz de Souza	105
UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL CONTINUADA DO PRONATEC NO CENTRO VOCACIONAL TECNOLÓGICO - AUSTIN Albertina Campos Pinho Faria Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel	119
PARA ALÉM DAS LETRAS E SONS: um relato de experiência sobre alfabetização e inclusão Alessandra Maria Moraes Martins	135
PELAS RUAS DE REALENGO: uma experiência investigativa. Gabriela Neves Barcelos da Costa	149
A TECNOLOGIA COMO ALIADA: relatos sobre diferentes contextos de ensino Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel Leandro Eduardo Silva	159

OCUPAÇÃO E APROPRIAÇÃO EM ESPAÇOS DE DIVULGAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO- CULTURAL: um relato de experiência de ações educativas no CAIC Paulo Dacorso Filho Adriane Oliveira da Silva	171
SAÚDE MENTAL E VISIBILIDADE: relato de experiência de criação do I Boletim Informativo de um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi) da Baixada Fluminense Jackson Santos de Oliveira Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel	185
ATUAÇÃO DE TÉCNICOS EM ÓRTESES E PRÓTESES EM OFICINAS ORTOPÉDICAS: um relato de experiência durante a pandemia de Covid-19 Fernanda Ribeiro da Silva	195
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	209

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: relatos de ações educativas

Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel
Marcel Alvaro de Amorim

Introdução

O principal objetivo deste capítulo é apresentar a disciplina Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e as produções discentes originadas em seu contexto. Esta disciplina foi ministrada no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em EPT em rede nacional, o ProfEPT.

Trata-se aqui da concepção e realização da segunda edição da disciplina que foi desenvolvida na Instituição Associada (IA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), no Campus Mesquita.

Neste capítulo, ao longo de suas quatro seções, informaremos sobre a concepção e a implementação da disciplina e os relatos de experiências dos discentes participantes. A primeira seção traz informações sobre o contexto da disciplina com dados sobre o IFRJ, o Campus Mesquita e a turma. A segunda seção apresenta a identificação da disciplina, sua estrutura e a linha de pesquisa à qual pertence, assim como a organização geral com informações sobre a carga horária, as atividades acadêmicas, a avaliação adotada, e as referências básicas selecionadas. A terceira seção traz informações sobre os produtos originados na disciplina, os relatos de experiências dos discentes.

Por fim, na seção de considerações finais, este capítulo introdutório esquadrinha as reflexões da docente e da turma sobre o percurso pedagógico da disciplina desde sua organização até sua

realização e prepara o/a leitor/a para as diferentes possibilidades de pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica aqui apresentadas.

Almejamos, desta forma, contribuir para a geração de reflexões sobre práticas de ensino-aprendizagem que favoreçam um ambiente escolar colaborativo, criativo e inovador para a formação de cidadãos autônomos e críticos.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Educação Profissional e Tecnológica. Relatos de experiência. Ensino. Criatividade e Inovação.

1. Contexto

1.1 A instituição¹

O contexto deste trabalho é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Esse instituto, criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, configura-se como uma instituição promotora de atividades nas esferas da Educação Básica e Educação Superior por meio de ações pluridisciplinares e multicampi. Sua vocação permite a oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades, o desenvolvimento de pesquisas e o incentivo à inovação e à extensão.

O Instituto é composto por quinze campi, a saber: Arraial do Cabo, Belford Roxo, Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Paracambi, Pinheiral, Realengo, Rio de Janeiro, Resende, São Gonçalo, São João de Meriti e Volta Redonda. Nesses diversos campi, são ofertados cursos técnicos de nível Médio, nas modalidades Integrado, Concomitante

¹ Tendo em vista que esta seção traz informações e dados inalterados desde a primeira edição da disciplina em tela, parte de seu conteúdo encontra-se publicada no primeiro capítulo do livro *Cadernos de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica*, volume 1, cujo título é “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica: Uma Produção Docente no âmbito do Mestrado Profissional em Rede Nacional”.

/ Subsequente ao Ensino Médio, Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos), assim como cursos de Graduação (Superior de Tecnologia, Bacharelado e Licenciatura), Pós-Graduação (Lato e Stricto Sensu) e Extensão (IFRJ, 2020a).

1.2 Local de realização²

Desse grupo de escolas, o Campus Mesquita, representa uma Instituição Associada no Programa de Pós-Graduação em EPT em rede nacional. Esse campus caracteriza-se como um centro de ciências que é nomeado Espaço Ciência InterAtiva (ECI), cuja vocação é a divulgação científica e objetivo central é “a popularização da ciência com vistas à inclusão social e a divulgação do conhecimento científico, por meio de atividades educativas, eventos de popularização científica, projeto itinerantes como Ciência Itinerante e Museu vai à Escola.”

Além de acolher exposições permanentes e temporárias, o Campus Mesquita disponibiliza cursos de Formação Inicial e Continuada de Professores em Ciências Naturais e de Formação Inicial e Continuada de Contador de Histórias, cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação e Divulgação Científica e o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional que oferta a disciplina Práticas Educativas em EPT (IFRJ, 2020b). Por conseguinte, o Campus Mesquita foi o local de desenvolvimento da disciplina em tela.

1.3 Participantes

Na edição da disciplina, em 2020, dezessete participantes de diferentes carreiras e formações acadêmicas foram inscritos. Como atividade inicial, foi aplicado um questionário para realizar o levantamento das necessidades e dos anseios da turma. O objetivo principal dessa ferramenta foi levantar informações para o desenho

² Ibidem.

final da disciplina. Assim, os/as participantes tiveram a oportunidade de relatar suas expectativas profissionais, acadêmicas e pessoais para o semestre ao longo da disciplina.

Com relação aos aspectos profissionais, em geral, a turma destacou que obter fundamentação teórica para suas atuações profissionais seria muito importante para a aplicação em suas tarefas educacionais rotineiras. Quanto às questões acadêmicas, sem dúvida, a preocupação com suas pesquisas de mestrado e seus produtos educacionais foi significativamente destacada. Assim, declararam que a disciplina poderia contribuir para o embasamento da concepção e aplicação dos produtos educacionais de forma mais ampla. Em termos pessoais, a expectativa que surgiu em destaque foi sobre o posicionamento crítico enquanto cidadão. Dessa forma, a ação social da turma poderia avançar rumo ao desenvolvimento exitoso da criatividade dos/as participantes.

2-Identificação da disciplina Práticas Educativas em EPT & Planejamento

2.1 Estrutura

Expomos aqui a disciplina desenvolvida no primeiro período de 2020 organizada, desenvolvida e ministrada pela Prof^a. Dr^a. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel. As atividades começaram no dia 13 de fevereiro e terminaram em 25 de junho. A disciplina Práticas Educativas em EPT é uma cadeira obrigatória da linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT no ProfEPT. Uma vez que o ProfEPT, cuja área de concentração é a Educação Profissional e Tecnológica, segue o sistema de créditos semestrais, a disciplina em tela apresenta quatro créditos para carga horária semestral de sessenta horas.

O Comitê Gestor formatou um conjunto de tópicos para sua ementa que apresenta é elaborado pelo e apresenta o seguinte conteúdo: Fundamentos da organização dos trabalhos pedagógicos na EPT. Tendências do ensino e da aprendizagem na EPT. Práticas

Pedagógicas dialógicas. Saberes necessários à prática docente na EPT. Planejamento do ensino na EPT: objetivos, tipologias de conteúdos, metodologias de ensino e avaliação.

2.2 Linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT³

A disciplina Práticas Educativas em EPT pertence à linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT que trata dos fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na Educação Profissional e Tecnológica, em suas diversas formas de oferta. Seu foco recai sobre as estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem a formação integral e significativa do estudante, sustentado no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais. Considera, também, as questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Indígena, à Educação e Relações Étnico-raciais, à Educação Quilombola, à Educação do Campo, às Questões de Gênero e à Educação para Pessoas com Deficiências (PcD) e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho.

Os macroprojetos de pesquisa e desenvolvimento que estruturam a linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT são:

Macroprojeto 1 - Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT:

Abriga projetos que trabalham as principais questões de ensino e de aprendizagem na EPT, com foco em discussões conceituais específicas, metodologias e recursos apropriados para essas discussões e elaboração e experimentação de propostas de ensino transformadoras em espaços diversos (sala de aula, laboratórios, campo, museus, setores produtivos, internet, entre outros).

³Todo o conteúdo desta subseção é oriundo do Anexo ao Regulamento do ProfEPT. Disponível em: <<https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/anexo/regulamentogeral>>. Acesso em: 26 Mar. 2020.

Macroprojeto 2 - Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT:

Abriga projetos que trabalham as principais questões de ensino e de aprendizagem na EPT, no que se refere a questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Indígena, à Educação e Relações Étnico-raciais, à Educação Quilombola, à Educação do Campo, às Questões de Gênero e à Educação para Pessoas com Deficiências (PcD) e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho e com os processos educacionais na EPT.

Macroprojeto 3 - Práticas Educativas no Currículo Integrado:

Abriga projetos que trabalham na perspectiva do currículo integrado, que venham a contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas e avaliativas integradas, em direção à superação da dualidade estrutural, nas diversas ações de ensino, tendo como pilares o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, com suporte da interdisciplinaridade e das diversas relações existentes no mundo do trabalho. (IFES, 2020).

2.3 Organização Geral

Em virtude da pandemia de COVID-19, que acometeu nosso planeta, a dinâmica da disciplina foi marcada por vicissitudes ao longo do semestre. Sendo assim, tanto o planejamento quanto a programação inicial da disciplina passaram por adaptações significativas. O capítulo *Seminário Virtual sobre Avaliação: um relato sobre uma experiência de construção e mediação virtuais*, descreve, pontualmente, os impactos da pandemia de COVID-19 sob a dinâmica da disciplina.

Apesar dos obstáculos, a carga horária semestral de sessenta horas foi cumprida integralmente, em plataforma virtual, o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), na plataforma *Moodle* do IFRJ. Durante quarenta e seis dias, de 30/03/2020 até 15/05/2020, as atividades ocorreram de forma remota. A seguir, apresentaremos mais detalhes sobre as atividades acadêmicas e a avaliação no período.

2.4 Atividades acadêmicas

Quanto às atividades acadêmicas no período, realizamos seminários assíncronos em fóruns de discussão, no AVEA. Uma vez que precisávamos ter acesso a um amplo conjunto de tópicos sobre a prática educativa, adotamos a obra de Antoni Zabala (1998), “A prática educativa: como ensinar” como um norte para os debates.

Além desta obra, os ministrantes também indicaram diversos tipos de materiais complementares (artigos, ensaios, entrevistas orais e escritas, entre outros) sobre os temas dos debates remotos. O critério de seleção destes materiais foi a articulação deles com os aportes teóricos da EPT, os temas propostos, as pesquisas e os produtos educacionais da turma. O objetivo foi garantir uma variedade de conceitos e pontos de vista para uma participação fundamentada da turma durante os debates.

Para atender às demandas encaminhadas pela turma sobre temas fundamentais para suas pesquisas, como parte das atividades da disciplina, foram realizados dois eventos de extensão e um evento interno.

No dia 21 de maio de 2020, realizamos o primeiro evento externo, o *III COLÓQUIO SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS (III CPEd): ressignificar para incluir e inovar*, cujos temas, inclusão e inovação, foram eleitos pela turma. Na programação tivemos duas palestras.

Palestra 1: “A perspectiva vigotskiana na prática educativa de alunos surdos”. Professora convidada: Profa. Luana Neves Kopp, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) de São João de Meriti;

Palestra 2: “Docência na Educação a Distância on-line: desafios para uma prática inclusiva”. Professora convidada: Profa. Aline Pinto Amorim, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES).

No dia 04 de junho de 2020, realizamos o segundo evento externo, o *I Encontro Internacional sobre Práticas Educativas (IEIPEd)* com mais duas palestras:

- “Reflexões Sobre os Impactos da BNCC na EPT sob Perspectiva da EAD” com o Prof. Marcel Alvaro de Amorim, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e

- “As competências para o século XXI na emergência de um novo paradigma socioeducativo. O caso das línguas estrangeiras” com a Profa. Elisabete Mendes Silva, do Instituto Politécnico de Bragança, Portugal e Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa.

O evento interno foi a *II JORNADA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EPT*. Este foi o evento de encerramento da disciplina. Os/As discentes da disciplina participaram da organização do evento e apresentaram comunicações orais sobre os relatos de experiências que compõem este livro.

2.5 Avaliação

Neste período de trabalho remoto, a avaliação do desempenho da turma foi formativa e processual e realizada por meio da observação da participação em todas as atividades nos fóruns de discussões assíncronas. O aproveitamento, por sua vez, foi acompanhado contínua e processualmente.

Portanto, foram consideradas as respostas às atividades pedagógicas virtuais regulares, tais como: seminários, colóquios, jornada, apresentações orais, tarefas de diferentes naturezas e modalidades, realizados individualmente ou em pequenos grupos e duplas.

2.6 Referências iniciais

Com o propósito de manter o alinhamento com as orientações do programa, a listagem inicial de referências para a disciplina foi elaborada segundo a bibliografia indicada pela Coordenação Geral do ProfEPT.

Ao longo do desenvolvimento da disciplina, contudo, outras obras foram indicadas pela docente e pela turma. Ademais, no AVEA,

um amplo e robusto repositório colaborativo foi criado mediante sugestões encaminhadas por todo o grupo. Estas indicações foram fruto das necessidades identificadas tanto pelo grupo de estudantes quanto pela docente. Relacionadas abaixo estão as referências iniciais. Para mais indicações, entre em contato com a docente da turma pelo e-mail indicado no final desta publicação.

Referências

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content knowledge for teaching: What makes it special? **Journal of Teacher Education**, New York, v. 59, n. 5, p. 389 - 407, nov./dez. 2008. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.493.2271&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 19 dez.2018.

BANDEIRA, H.; IBIAPIRA, I. A prática educativa entre o essencialismo e a práxis. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, 2014.

JACON, M.C.M. **Prática Pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica: reflexões à luz de teorias modernas e contemporâneas**. XII Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza. São Paulo, 03 - 05 de outubro de 2017. ISSN: 2175-1897.

MEDEIROS, J.B.; TOMASI, C. **Redação de artigos científicos**. São Paulo: Editora Atlas, 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

3. Relatos de experiências dos discentes

Ao final da disciplina, como uma das atividades avaliativas, propomos aos mestrandos que construíssem relatos de experiência a partir de suas vivências profissionais e pessoais em diálogo com

as discussões construídas durante seus percursos no ProfEPT, de forma geral, e na disciplina Práticas Educativas em EPT, em específico. Nesta seção, apresentamos resumidamente os temas abordados por esses relatos que se apresentam, a seguir e na ordem aqui elencada, como capítulos desta publicação.

No primeiro relato, intitulado "Seminário virtual sobre avaliação: um relato sobre uma experiência de construção de construção e mediação virtuais", Alda Maciel, Tamires Azevedo e William Gouveia apresentam e discutem o processo de preparação de um seminário virtual e assíncrono desenvolvido no âmbito do ProfEPT. O seminário foi construído coletivamente no interior da disciplina Práticas Educativas em EPT através da ferramenta Sway, da Microsoft, no primeiro semestre de 2020.

Ainda tendo como foco o próprio ProfEPT, Anderson Galdino, em "Educação para o trabalho e tecnologia: contribuições do ProfEPT", busca refletir sobre a relevância do Mestrado Profissional em EPT em relação à produção do conhecimento por parte dos discentes. Para tanto, o autor do relato empreende uma tentativa de compreensão sobre alguns aspectos e fundamentos da EPT, da concepção de tecnologia e dos impactos da tecnologia na sociedade.

Susana Costa, também no contexto do ProfEPT, em "Relato de experiência do mestrado: conhecendo melhor a educação profissional e tecnológica (EPT)", relata sua própria experiência enquanto discente desse programa de pós-graduação, dialogando, especialmente, com compreensão de como os conceitos basilares da área da EPT oferecidos pelo ProfEPT podem contribuir para o processo educativo omnilateral dos pós-graduandos em formação.

Em "Relato de experiência em práticas educativas: reflexões sobre o Ensino Médio, modalidade Normal", Priscilla Cunha, refletindo sobre seu próprio processo educativo profissional, aborda sua experiência de formação docente em um curso de Formação de Professores, Normal, em nível médio, no qual estagiou durante sua graduação em Pedagogia. Interessa a autora, sobretudo, compreender de que forma os alunos desse curso

técnico concebiam conceitos e realizavam discussões relativas à prática pedagógica e à formação docente.

Juliana Castro, em "Quando é preciso refletir sobre o sentido da inclusão: estudo de gênero no curso de Formação de Professores", também sob o enfoque da formação de professores, busca trazer considerações sobre o significado da inclusão, a partir da discussão da temática de gênero em um curso pós-médio de formação de professores. A autora relata, sobretudo, sua tentativa de promoção de reflexões sobre a temática de gênero em sua rotina pedagógica de formadora de professores no curso técnico mencionado, que é ofertado por uma instituição privada do município do Rio de Janeiro.

Também pensando a experiência docente, Tamires Azevedo, em "Projeto 'Eu fiz e deu certo': a valorização do saber e da experiência docente no processo de formação integral dos estudantes", busca apresentar um projeto desenvolvido pela Supervisão Educacional de uma FAETEC, Escola Técnica Estadual do Rio de Janeiro, desde seu planejamento até a etapa de avaliação final. Esse projeto tinha como objetivos, dentre outros, valorizar os saberes docentes e oportunizar momentos de compartilhamento de experiências docentes entre os docentes, sobretudo em relação ao ensino integrado.

No relato intitulado "Memórias de uma travessia pela educação profissional e tecnológica: um relato de experiência", Fagner Rosemberg nos apresenta uma análise reflexiva de três diferentes experiências que o autor teve com a EPT, em diferentes momentos da sua vida. Essas experiências, se deram tanto como aluno do Ensino Médio Integrado, como enquanto professor dessa mesma modalidade de ensino e, atualmente, enquanto mestrando no ProfEPT. O autor ressalta, especialmente, como o ProfEPT tem permitido que ele ressignifique as duas experiências anteriores, construindo a EPT sob outras bases, outros olhares.

Alan Souza, por sua vez, em "Reflexões e desafios na construção da identidade de uma biblioteca escolar de ensino médio: um relato de experiência", se propõe a ressignificar o espaço de uma biblioteca

escolar de ensino médio, enxergando sua própria atuação como bibliotecário a partir de uma posição protagonista e pautada pela autonomia crítica no fazer profissional. O autor enxerga a biblioteca como um importante ambiente na formação crítica do estudante do ensino médio a partir do trabalho com a mediação cultural em diálogo com os propósitos de uma educação omnilateral.

Em "Uma experiência pedagógica nos cursos de formação inicial e continuada do PRONATEC no Centro Vocacional Tecnológico - Austin", Albertina Farias e Alda Maciel pensam o trabalho do profissional da pedagogia e a própria prática pedagógica no contexto da atuação desse profissional como Especialista Técnico Pedagógico no interior do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), mas especialmente, em cursos de Formação Profissional e Continuada oferecidos por um Centro Vocacional Tecnológico localizado em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense.

Pensando sobre sua própria prática e formação enquanto docente, Alessandra Martins, em "Para além das letras e sons: um relato de experiência sobre alfabetização e inclusão", aborda, em seu relato, o processo de alfabetização de uma criança diagnosticada com TDAH, que não parecia receber a necessária atenção na unidade escolar que frequentava. Nesse sentido, a autora apresenta o processo de alfabetização desse aluno conduzido por ela em aulas particulares contratadas pelos pais da criança, atentando-se para a prática alfabetizadora, bem como para os desafios que enfrentou enquanto docente nesse processo.

Em "Pelas ruas de Realengo: uma experiência investigativa", Gabriela Costa relata uma experiência profissional didática que desenvolveu, colaborativamente, com outros docentes, em turmas do 3º ano do ensino fundamental I. Essa experiência envolveu o planejamento e a execução de um roteiro de um passeio aos arredores da unidade escolar com o objetivo de propiciar contato significativo entre os estudantes e a noção de bairro, bem como levar os discentes a construir conhecimentos sobre as características

do bairro Realengo, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, e sobre os serviços oferecidos nessa localidade.

Leandro Eduardo Silva e Alda Maciel, em "Relato de experiência - a tecnologia como aliada: relatos sobre diferentes contextos de ensino", por sua vez, ao refletirem sobre o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na sociedade, de forma geral, e nas escolas, em específico, relatam as experiências de um dos autores com as TICs em dois contextos diferentes: como aluno em um curso ofertado na modalidade da Educação a Distância e como pesquisador de tecnologias educativas do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Em diálogo com reflexões sobre ambientes de formação não formais, Adriane Silva, em "Ocupação e apropriação em espaços de divulgação do conhecimento científico-cultural: um relato de experiência de ações educativas no CAIC Paulo Dacorso Filho", relata sua experiência de pesquisa junto ao Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Paulo Dacorso Filho, compreendendo a necessidade de estabelecimento de canais de comunicação sobre as ações educativas realizadas nessa instituição, bem como de desburocratização de atos como agendamentos escolares e a promoção de atividades que envolvam faixas etárias diversas.

Jackson Oliveira e Alda Maciel, no relato "Saúde mental e visibilidade: relato de experiência de criação do I Boletim Informativo de um Centro de Atenção Psicossocial InfantoJuvenil (CAPSi) da Baixada Fluminense", considerando a Reforma Psiquiátrica, que tem por objetivo ampliar espaços de voz para usuários de serviços de saúde mental, se propõe a descrever a criação de um boletim informativo de um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil da Baixada Fluminense, buscando compreender como iniciativas como essa podem potencializar movimentos de inclusão e de conquista da autonomia de usuários e profissionais desses ambientes.

Por fim, fechando as reflexões aqui relatadas, Fernanda Silva, em "Educação Profissional e Tecnológica: a atuação dos técnicos em órtese e prótese nas oficinas ortopédicas, sua formação e o uso da

impressão 3D na fabricação de equipamentos de proteção individual para profissionais de saúde no enfrentamento ao novo Coronavírus (Covid-19)", relata também sua prática de pesquisa, abordando a ação profissional dos técnicos em órtese e prótese no espaço de realização de oficinas ortopédicas.

Acreditamos que os relatos aqui descritos e apresentados nos próximos capítulos deste livro constroem um interessante e importante quadro das discussões surgidas no contexto das disciplinas Práticas Educativas em EPT do ProfEPT na IA IFRJ Campus Mesquita. Passando por temáticas e contextos que vão desde o próprio Mestrado Profissional em EPT, passando por formação de professores e experiências discentes na EPT e chegando a espaços não formais de aprendizagem, os relatos que compõem este volume exploram a riqueza das investigações possíveis dentro dos campos mais amplos da pesquisa em ensino e em Educação Profissional e Tecnológica.

4. Considerações finais

Ao avaliar o percurso e resultados desta ação docente, acreditamos que tivemos atividades remotas produtivas em um ambiente virtual harmonioso. Almejamos os objetivos planejados com a cooperação de toda a turma na reorganização do planejamento inicial. À turma foram dadas oportunidades de participação e intervenção ativas na realização das diversas atividades acadêmicas. Como resultado, portanto, as necessidades e expectativas profissionais, acadêmicas e pessoais dos/as participantes foram consideradas desde o início dos trabalhos e contempladas ao longo do período.

Quanto aos produtos educacionais gerados por esta disciplina: Colóquio, Encontro Internacional, Jornada e esta publicação, podemos afirmar que eles contribuíram, de forma notável, para a ampliação das experiências discentes e docentes em práticas educativas. Podemos afirmar também que esta vivência estará

sempre na memória da docente da disciplina como uma experiência de vida..

Quanto às avaliações da turma, destacamos aqui as respostas encaminhadas para as perguntas abertas que trataram do planejamento, da metodologia e dos eventos. Elas foram coletadas de doze pareceres respondidos por meio de um questionário final de avaliação com diversas perguntas de opinião.

Sobre o planejamento, a turma apontou que foi excelente uma vez que tivemos a sensível redistribuição dos conteúdos e adaptação para o ensino remoto. Apesar de ter sido reestruturado por causa da pandemia, vários participantes aprovaram e consideraram o planejamento muito organizado e participativo, sobretudo no que diz respeito à flexibilidade e constantes reavaliações das ações diante dos obstáculos que surgiram no percurso. As atividades e as referências, portanto, foram avaliadas como pertinentes e bem planejadas

Quanto à metodologia, a turma relatou que, apesar de terem sentido uma sobrecarga e insegurança iniciais, a metodologia remota foi criativa e diversificada, o que possibilitou o aprendizado de diferentes formas. Afirmaram que as propostas foram dinâmicas e que, apesar de precisarem de um período de adaptação inicial por causa da pandemia, o novo contexto superou as expectativas. Segundo a turma, as oportunidades de desenvolver uma comunicação oral, de redigir um relato de experiência e de conduzir a autoavaliação em todas as etapas foram muito ricas e positivas.

No que concerne aos eventos, a turma relatou que eles foram bastante produtivos e importantes para a ampliação do aprendizado do grupo, pois tiveram a oportunidade de participar da organização e da realização. Segundo os respondentes, os temas debatidos, inclusão e inovação, são atuais e relevantes e foram brilhantemente expostos pelos palestrantes convidados. Em resumo, os eventos produziram experiências enriquecedoras para a turma.

Ao cogitar a futura edição da disciplina em tela, afirmamos que a participação ativa dos/as participantes da disciplina será indispensável para seu desenvolvimento exitoso. Como ressaltei

anteriormente, estimular a presença ativa dos/as estudantes amplia as possibilidades de inovação e de criatividade para práticas educativas e pedagógicas. Esperamos que os relatos aqui apresentados representem uma coleção de experiências que iluminem e motivem outras práticas educativas em diversos contextos e modalidades de ensino e aprendizagem que pretendam desenvolver a multiliteracia e a criticidade.

5. Referências

IFES. PROFEPT.IFES. **Anexo ao Regulamento do ProfEPT**. Disponível em: <<https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/anexoregulamentogeral>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

IFRJ. **IFRJ/Acesso à Informação: Criação, Estrutura e Organização**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://portal.ifrj.edu.br/acesso-a-informacao/criacao-estrutura-e-organizacao>>. Acesso em: 15 mar. 2020a.

IFRJ. **Campus Mesquita: Apresentação**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://portal.ifrj.edu.br/mesquita/apresentacao>>. Acesso em: 15 mar. 2020b.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

6. Agradecimentos

Em primeiro lugar, um agradecimento muito especial para a turma. Atravessamos a tormenta da primeira fase da pandemia com muita bravura e união. Todos/as, sem exceção, deram o seu melhor e, com muita força de vontade, confiança e seriedade, mobilizaram todos os seus saberes para chegarmos até aqui. Sem dúvida, os desafios não foram poucos, mas por ter tido a oportunidade de interagir com este grupo, sou muito grata. Agradeço, imensamente, ao aluno William Gouveia, parceiro ímpar durante todas as horas da organização dos eventos.

Agradecimentos vão para as/os colegas palestrantes Profa. Luana Neves Kopp, Profa. Aline Pinto Amorim, Prof. Marcel Alvaro de Amorim e a Profa. Elisabete Mendes Silva, que, cordialmente, compartilharam seus saberes conosco. Também agradeço ao Prof. Dr. Silvio Nunes da Silva Junior (UFAL) e à Profa. Débora Ventura Klayn Nascimento (UFRJ), pela relevante participação como pareceristas dos relatos produzidos.

À Coordenadora do ProfEPT (IFRJ/Campus Mesquita), Profa. Dra. Michele Waltz Comarú, à Diretora de Ensino (IFRJ/ Campus Mesquita), Profa. Dra. Grazielle Rodrigues Pereira, e à Diretora Geral (IFRJ/ Campus Mesquita), Profa. Dra. Maylta Brandão dos Anjos, pelo completo apoio ao longo do desenvolvimento da disciplina. À Professora Ludmila Nogueira da Silva, Coordenadora de Extensão do Espaço Ciência Interativa (IFRJ/Campus Mesquita) pela colaboração na organização das ações de extensão que desenvolvemos. Aos tradutores Intérpretes de Língua de Sinais que nos apoiaram durante as palestras. A todos os/as servidores docentes, técnicos e terceirizados que, em suas atividades diárias, puderam contribuir de alguma forma para a realização desta disciplina.

SEMINÁRIO VIRTUAL SOBRE AVALIAÇÃO: um relato sobre uma experiência de construção e mediação virtuais

Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel
Tamires Calixto de Azevedo
William Fernandes Gouveia

Introdução

O ano de dois mil e vinte foi marcado pela pandemia de Covid-19, causada pelo Sars-CoV-2 (Coronavírus 2) e seus impactos históricos, sociais e econômicos. No dia onze de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou a elevação do estado de contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), uma das primeiras medidas que os países adotaram para enfrentamento da propagação do vírus foi o distanciamento social.

No âmbito do Governo do Estado do Rio de Janeiro, foi promulgado o Decreto nº 46.966 de 11 de março de 2020, que, dentre as medidas preventivas, estabeleceu a possibilidade do isolamento social. Logo em seguida, foi promulgado o Decreto nº 46.973 de 16 março de 2020, que reconheceu a situação de emergência na saúde pública do Estado. Com o estabelecimento de novas medidas mais gravosas para a contenção da proliferação viral, tivemos a suspensão da circulação de pessoas e de transporte intermunicipal, exceto casos previamente autorizados, impossibilitando a continuidade de inúmeras atividades sociais e laborais.

Neste cenário caótico, também foram afetadas as atividades do Campus Mesquita do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Tivemos a suspensão das aulas do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede

Nacional (ProfEPT) que vinham sendo realizadas regular e presencialmente. Em ato concomitante, por meio do Memorando Circular ProfEPT nº 04/2020, de 31 de março de 2020, o Comitê Gestor do ProfEPT deliberou pelo prosseguimento das atividades do curso de forma não presencial. A decisão homologada pela Portaria nº 849, de 14 de abril de 2020, estabeleceu o uso de meios e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o prosseguimento das atividades de forma remota e consolidou o ensino remoto emergencial no âmbito do Programa.

Decorre que, as discussões iniciais sobre processo de adoção do ensino remoto indicavam que os esforços se centravam na superação das dificuldades de virtualização das práticas de ensino presencial, não apenas devido à excepcionalidade do momento, ausência de planejamento específico e pela ausência de estruturas adequadas nos lares que foram convertidos às pressas em estúdios improvisados, mas também porque os profissionais não estavam preparados para a utilização das TIC.

No contexto do Programa, os Docentes e Discentes do ProfEPT do IFRJ tiveram à sua disposição o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), construído sobre a plataforma Moodle, o que permitiu encurtar uma parcela significativa do processo de adaptação para o ensino remoto.

Ainda assim, muitos receios, inseguranças e incertezas emergiram durante esse período. Professores e alunos ainda precisavam adaptar os seus planejamentos a essa nova realidade que previa além do ensino remoto, toda uma nova rotina de trabalho e de compartilhamento do espaço familiar, de limitações no acesso à internet e de disponibilidade de equipamentos, falta de conhecimento e experiência no trabalho remoto, bem como de conhecimento e uso adequado das TIC.

Na superação dessas dificuldades, a livre articulação entre os discentes e docentes permitiu a colaboração, troca de saberes e de experiências que tiveram um papel fundamental, tanto com a escolha e utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem,

como na utilização dessas e outras tecnologias digitais em seus trabalhos remotos.

No contexto dessa articulação, no que se refere à disciplina de Práticas Educativas em Educação profissional e Tecnológica, nos sentimos estimulados e também compelidos a buscar uma solução que não fosse limitada apenas à uma apresentação pontual da atividade, mas que em si mesma fosse uma oportunidade de solução parcial das dificuldades que os participantes estavam enfrentando, que pudesse ser reproduzida em outros contextos e que pudesse agregar conhecimento. Neste contexto, passamos a estudar a utilização do Microsoft Sway como TIC.

Contextualização da disciplina

As experiências e considerações que compõem este relato originam-se no curso da disciplina Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, ministrada pela professora Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Avançado Mesquita, no primeiro semestre de dois mil e vinte (2020).

Esta disciplina pertence à linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e, nessa segunda edição, teve dezessete participantes matriculados. A carga horária total da disciplina é de 60 horas para serem desenvolvidas ao longo de um semestre, do mês de março ao mês de julho. O planejamento inicial da disciplina previa uma realização presencial com encontros semanais de cinco horas de atividades. Contudo, a partir da última semana de março, em função da suspensão das atividades presenciais, conforme descrito na seção anterior, a disciplina passou por uma reestruturação para ser oferecida no ambiente virtual de aprendizagem do IFRJ.

Portanto, com a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do Covid-19, recorreremos à utilização do ensino remoto

para continuidade de nossas atividades. Os seminários para apresentação e discussão dos temas propostos na ementa da disciplina foram transformados em tópicos de discussão em fóruns virtuais no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA).

Tal proposta dialoga com o que Antoni Zabala fala sobre a necessidade de possibilitar o maior número de intercâmbios em todas as direções utilizando o grupo-classe para facilitar o desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, o autor diz que:

Para isso será imprescindível promover a participação e a relação entre os professores e os alunos e entre os próprios alunos, para debater opiniões e idéias sobre o trabalho a ser realizado e sobre qualquer das atividades que se realizam na escola, escutando-os e respeitando o direito de intervirem nas discussões e nos debates (ZABALA, 1998, p. 101).

A dinâmica desses fóruns consistia na condução da discussão, pelas duplas ou trios de estudantes, a partir da apresentação dos principais pontos contidos no livro “A Prática Educativa: Como ensinar” de Antoni Zabala (1998) e da sugestão de leitura e debate de outros dois materiais sobre o mesmo tema.

Inicialmente, foram realizadas reflexões sobre a importância do conhecimento e da experiência nas práticas educativas e como as experiências advindas da prática podem contribuir para melhorar a atividade profissional. Foram discutidos ainda os fatores ou variáveis que envolvem a prática educativa e as dimensões do ensino (sintaxe, sistema social, princípios de reação e sistema de apoio) com base na teoria de Joyce e Weil (1985 *apud* Zabala, 1998).

Na sequência, o direcionamento para as discussões abrangeu o conceito de aprendizagem educativa e a função social do ensino. Também discutimos sobre a finalidade do sistema educativo, sobre como e para quê ensinar e os tipos de conteúdo.

Foram realizados debates que tinham como escopo as sequências didáticas. Os assuntos propostos à discussão foram: o que seria relevante e essencial na elaboração de uma sequência didática para que ela seja significativa para os alunos e cumpra seu propósito; a identificação de atividades que estimulem os alunos a

aprender a aprender; isto é, a autonomia no processo ensino-aprendizagem; como o construtivismo pessoal e social dialoga com os critérios que avaliam as atividades das sequências didáticas e a aplicação das sequências de conteúdo em contextos de ensino formal e não formal.

Outras discussões foram: acerca de como o construtivismo concebe as relações entre o aluno, o professor e o conteúdo; qual o papel do professor; sobre ensino à distância e ensino remoto; a utilização das TICs para facilitar o processo ensino-aprendizagem; transposição do ensino presencial para o ensino remoto devido o distanciamento social (desafios, desigualdades e estratégias); o papel do aluno; a auto regulação da aprendizagem e o protagonismo do aluno em qualquer espaço ou processo de aprendizagem.

Ainda tivemos discussões sobre como trabalhar a diversidade dentro das escolas e dos espaços não formais; agrupamentos escolares; possibilidades e contradições ao se abordar o tema diversidade nos diferentes espaços de ensino e como os projetos de pesquisa podem contribuir na formação crítica dos alunos.

Outras reflexões foram referentes às observações e considerações sobre experiências e vivências em práticas interdisciplinares e/ou transdisciplinares; às diferentes formas de organização dos conteúdos; a importância do enfoque globalizador para aprendizagens mais significativas; aos conceitos, semelhanças e diferenças entre modelos disciplinares e modelos globalizados; a importância da escola promover espaços de autoria e de criatividade do aluno; à função social dos métodos estudados e suas reais condições e implicações.

Outros mediadores propuseram discussões acerca da importância dos materiais curriculares na prática educativa; dos motivos que podem levar ao menosprezo dos materiais curriculares como opção metodológica; das reflexões sobre a prática educativa pela ótica de Zabala; dos materiais a serviço da proposta didática do professor; da acessibilidade dos livros e materiais didáticos acessíveis como garantia do aprendizado, empoderamento e inclusão; do grau de importância do quadro

como material curricular no processo de ensino-aprendizagem com tantos recursos tecnológicos digitais e estratégias para ampliar sua utilização em sala de aula; do compartilhamento dos materiais curriculares para melhor valorização; da importância da intencionalidade, planejamento e metodologia na utilização dos materiais curriculares; da importância dos intercâmbios afetivos para a aprendizagem do aluno no ensino remoto.

Por fim, propomos discussões sobre o sentido e o papel da avaliação, trazendo considerações sobre a avaliação formativa: inicial, reguladora, final integradora e sobre a avaliação da aprendizagem conforme o tipo do conteúdo. Propomos ainda a reflexão sobre a avaliação na perspectiva seletiva e na perspectiva da formação integral, discutindo os desafios e caminhos para ruptura da avaliação classificatória e excludente.

As discussões transcorreram por um período de quarenta e seis dias, de 30/03/2020 até 15/05/2020, produzindo um número auspicioso de interações que somaram 723 postagens. A Tabela 1 apresenta mais dados sobre os fóruns de discussão durante o período mencionado.

Tabela 1: Dados sobre os fóruns de discussão

TÓPICOS	POSTAGENS	PERÍODO
1. A prática educativa: Unidades de análise	95	30/03-05/04
2. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise	124	06/04-12/04
3. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo	114	13/04-19/04
4. As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos	84	20/04-26/04
5. A organização social da classe	69	27/04-30/04

6. A organização dos conteúdos	63	02/05-05/05
7. Os materiais curriculares e outros recursos didáticos	75	06/05-10/05
8. A avaliação	99	11/05-15/05

Fonte: os autores

Na próxima seção, iremos pormenorizar a construção e desenvolvimento, no último fórum de discussão, de nossa apresentação sobre o tema avaliação.

A construção da apresentação e seus resultados

Como mencionamos anteriormente, ficamos responsáveis pela condução da discussão sobre o tema “Avaliação”. A apresentação de nosso seminário foi a última de uma longa jornada marcada por incertezas ao longo do período pandêmico. Sendo assim, procuramos construir uma apresentação utilizando recursos diferenciados como imagens, vídeos, música e apresentação esteticamente agradável para a promoção de um ambiente propício ao desenvolvimento, de forma mais leve e articulada, do processo ensino-aprendizagem.

Buscamos um recurso que fosse tanto uma forma descontraída quanto uma oportunidade de explorar uma nova abordagem para interagir de forma remota e que permitisse o destaque contextualizado de trechos importantes do material complementar. Nossa ideia era articular todo o material sugerido e direcionar a discussão de forma que os participantes pudessem ter uma experiência mais dinâmica.

Portanto, idealizamos uma realização diferente da estratégia de leituras seguidas de perguntas e respostas. Elegemos um tipo de apresentação cuja estruturação foi desenhada à luz das afirmações de Antoni Zabala (1998) sobre atividades comunicativas:

Pode se escolher uma estrutura praticamente linear, cujas relações sejam fundamentalmente unidirecionais de professor a aluno e cujos níveis de comunicação se limitem a uma aceitação acrítica das exposições e critérios do primeiro. Ou também se pode promover que os canais comunicativos, e, portanto, da aprendizagem, se ampliem graças a modelos cuja estrutura organizativa obrigue a co-responsabilizar todo o grupo-classe com o objetivo de conviver e aprender e, assim, abrir o leque de possibilidades de relações entre os diferentes membros do grupo. Atividades comunicativas que fomentem a bidirecionalidade das mensagens e aproveitem a potencialidade educativa que oferece a aprendizagem entre iguais (ZABALA,1998, p. 102).

Nesta direção, portanto, após estudar algumas opções disponíveis, escolhemos o programa Sway da Microsoft para conduzir nossa discussão, pois os recursos oferecidos pelo Sway tornariam possível a incorporação de recursos audiovisuais com a apresentação e acessibilidade para múltiplos dispositivos. Assim, nossa proposta, que previa a interação assíncrona dos participantes, poderia ser desenvolvida de forma exitosa desde o primeiro contato.

O Sway faz parte da suíte de programas do Microsoft Office 365 e é um aplicativo web de apresentações que favorece a transposição de ideias do âmbito conceitual para a realidade. O programa oferece: prototipagem rápida do tipo WYSIWYG (*What You See Is What You Get*)¹ que dispensa conhecimentos específicos de construção de sites; suporte para incorporação de mídias audiovisuais; disponibilidade imediata das edições feitas; hospedagem e acesso público e gratuito a partir de um link gerado pelo programa; site responsivo, ajustando as apresentações às configurações e formatos dos aparelhos e; modo de acessibilidade visual.

Em termos mais práticos, os editores podem se dedicar ao conteúdo, informando as estruturas textuais e os diversos tipos de mídia que desejam, enquanto o programa se encarrega da criação dos estilos, da hospedagem e do ajuste da exibição do conteúdo às necessidades de acesso do visitante.

¹ que você vê é o que você obtém (tradução dos autores)

Podemos afirmar que nossas preocupações sobre a melhor ferramenta a ser utilizada naquele contexto não surgiram de forma aleatória. Isso porque parte dos requisitos que elencamos para a escolha partiram da observação das experiências anteriores, da nossa própria experiência enquanto participantes dos fóruns e de nossos objetivos relativos à promoção de uma interação que fosse atraente para os participantes e que de fato facilitasse a aprendizagem.

Tínhamos como norte, portanto, as considerações de Oliveira e Moreira quando afirmam que:

As tecnologias podem melhorar e inovar o processo de ensino-aprendizagem, trazendo novas possibilidades, recursos dinâmicos e interessantes, que despertem a atenção, a curiosidade e o interesse pelo conhecimento. Mas há também a necessidade de se analisar quais são os recursos disponibilizados e como eles poderão contribuir para se alcançar os objetivos esperados. A simples presença das TICs na prática pedagógica não vai promover mudanças no ensino, mas sim a maneira que o professor utiliza e integra esses recursos é que poderá provocar inovações, contribuindo assim para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA e MOREIRA, 2015, p. 372).

Quanto aos resultados de nosso trabalho, segundo os relatos dos participantes feitos durante a realização do fórum e por contatos posteriores, e de acordo com nossas observações e os dados fornecidos pelo aplicativo, podemos inferir que a estratégia de utilização do Sway alcançou os objetivos desejados.

Inicialmente, constatamos que nossa proposta contou com excelente adesão. Por meio do resumo estatístico fornecido pelo programa, averiguamos o registro de 59 visualizações da apresentação, com um tempo médio para cada visualização de 10 minutos. Do total de visitas, 65% concluíram a visualização de toda a apresentação e, em 15 delas, o leitor se dedicou ao aprofundamento do conteúdo.

Em nosso planejamento de condução do fórum, optamos por subdividir o tema em tópicos chave e estimular o participante a visitar a apresentação e retornar com suas considerações. Para tanto, usamos o recurso de hiperlink, facilitando a navegação do

participante entre o Moodle e o Sway, o que nos permitiu tanto uma organização específica das interações no fórum quanto o acompanhamento das movimentações.

A escolha dos títulos dos tópicos e as provocações nas postagens eram acompanhadas dos links, o que estimulou e conduziu o participante para a apresentação. Ao regressar ao fórum utilizando o hiperlink contido no Sway, o participante já era direcionado para o tópico correspondente e diretamente no modo de edição da resposta. Ao fazer uso desse recurso, o tempo de dedicação do participante foi otimizado e foi possível estimar o seu progresso pela apresentação, além de permitir um melhor agrupamento das respostas no fórum.

Nas primeiras participações, constatamos menções elogiosas à condução e organização do fórum bem como ao formato, à criatividade e à estética da apresentação.

A partir dessas manifestações, percebemos que foi possível alcançar o objetivo de estimular a participação e facilitar a aprendizagem. O Sway proporcionou uma apresentação atraente, contribuiu para dinamizar as interações por meio dos recursos audiovisuais incorporados e contribuiu com a organização do espaço de discussões.

Os participantes relataram a utilização de diferentes dispositivos de acesso, que incluíram: celular, tablets, notebooks e computadores de diferentes sistemas operacionais. Não foram informados problemas graves ao acessar à apresentação.

Como alguns aspectos que podem ser considerados pouco atraentes com relação a adoção do Sway, destacamos a pouca flexibilidade na formatação dos textos, recursos como espaçamento entre linhas e justificação de texto não estão disponíveis, bem como a formatação de diferentes estilos em um mesmo documento. Como o Sway trabalha com estilos visuais padronizados, todos os elementos da mesma apresentação acompanham o mesmo estilo.

Outro fator que observamos foi que nem todos os objetos podem ser incorporados e que em alguns casos a incorporação não fica perfeita quando exibida em determinados dispositivos. Este foi

o caso com a nossa tentativa de incorporar um formulário online. A utilização ficou prejudicada, pois o formulário permaneceu com tamanho fixo em todos os tipos de dispositivos.

Compreendemos, contudo, que essas limitações foram facilmente superadas pelas facilidades que o programa oferece, pela criatividade e pela utilização dos recursos de navegação por hiperlinks.

Para a maioria dos participantes, a utilização do Sway foi uma novidade. Constatamos que um dos participantes decidiu adotar o programa como ferramenta complementar na produção do seu produto educacional. Assim, tivemos sucesso com nossa intenção de apresentar uma ferramenta que pudesse ser reproduzida em outros contextos educacionais.

Esse participante relatou ainda que tem visitado a apresentação como forma de aprender sobre o processo construtivo que adotamos. Sendo assim, percebemos também que a apresentação pode funcionar como um excelente recurso aberto e de democratização do saber.

Por fim, destacamos nossas experiências durante o processo construtivo. Tendo em vista que a estrutura do Sway se baseia na hierarquia de tópicos, se configurando como um fator positivo tanto para transpor textos previamente organizados como para produzi-los diretamente na ferramenta e as imagens e vídeos podem ser incorporadas com facilidade, após um pequeno tempo de adaptação, o Sway se revelou de fácil utilização. Isto porque as oportunidades de inserir, a partir do navegador, os textos e conteúdos audiovisuais, de testar diferentes estilos visuais e de, imediatamente, compartilhar a apresentação favoreceram muito o trabalho colaborativo.

Considerações finais

A construção de um seminário virtual e assíncrono foi um dos desafios impostos nesse momento de transposição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial no âmbito do ProfEPT e, mais especificamente, da disciplina de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Destacamos que, desde o planejamento até

a execução, todas as etapas de elaboração da apresentação ocorreram de forma inteiramente virtual. Nesse sentido, trabalhamos de forma colaborativa e compartilhada utilizando ferramentas como E-mail, WhatsApp, Google Docs dentre outras, o que nos proporcionou também uma experiência de labor cooperativo e remoto.

Como apontamos, nosso objetivo era dinamizar as discussões, articular o conteúdo do livro “A Prática Educativa: Como ensinar” de Antoni Zabala (1998) ao material complementar e a outros recursos audiovisuais e, conseqüentemente, favorecer a aprendizagem sobre o tema que apresentamos. Por isso, escolhemos e utilizamos o programa Sway da Microsoft.

Sabemos que, no processo de ensino-aprendizagem que se pretenda dinâmico e inovador, não basta a mera introdução de um novo elemento tecnológico, uma vez que a ferramenta se torna um meio para atingirmos nossos objetivos mediante o uso que dela fazemos (OLIVEIRA; MOREIRA, 2011). Por isso, procuramos, enquanto condutores da discussão, explorar os recursos oferecidos pelo programa de forma direcionada aos nossos objetivos.

Mediante a análise dos depoimentos dos colegas e dos dados sobre a frequência das interações no fórum e das visualizações fornecidas pelo Sway, concluímos que nossa proposta cumpriu seu objetivo.

Agradecimentos

Agradecemos à nossa professora, Dra. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel, da disciplina Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, que fez desse difícil período um momento proveitoso, compartilhando seus saberes e sua imensa dedicação e generosidade. Aos colegas da disciplina por suas colaborações e cordiais palavras de reconhecimento do nosso esforço. Juntos atravessamos dificuldades impensadas e ao compartilhar nossas angústias e emoções resistimos e superamos.

Referências

OLIVEIRA, V. A.; MOREIRA, H. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA MEDIATIZADA PELAS TECNOLOGIAS? **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 31-38, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, V. A.; MOREIRA, H. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA MEDIATIZADA PELAS TECNOLOGIAS?. As tecnologias da informação e da comunicação como mediação pedagógica no curso de pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 371–389, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i2.7785. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7785>>. Acesso em: 4 dez. 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 46.966 de 11 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, Ano XLVI - nº 047 - Parte I, p. 24, 13 mar. 2020a. Disponível em: <<https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMTk%2C>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 46.973 de 16 de março de 2020. Reconhece a situação de emergência na saúde pública do Estado do Rio de Janeiro em razão do contágio e adota medidas de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (covid-19); e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, Ano XLVI - nº 049-A - Parte I, p. 1, 17 mar.2020b. Disponível em: <<https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjI%2C>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998/2010.

EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E TECNOLOGIA: contribuições do ProfEPT

Anderson Leiros Galdino

Introdução

É inegável a importância que possui a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no progresso econômico do país, bem como no desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos que a ela têm acesso. Entretanto, é perceptível nos dias atuais o desconhecimento por parte considerável da sociedade a respeito da verdadeira essência dessa modalidade educacional, que muitas vezes acaba sendo reduzida a uma mera capacitação instrumental a serviço das demandas do mercado.

Foi com esse entendimento impreciso sobre tão importante tema que ingressei no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT).

Esse trabalho tem como cenário minha formação acadêmica enquanto aluno do ProfEPT na busca do aperfeiçoamento de minhas práticas e de meus saberes pregressos adquiridos no ensino superior, em especial na graduação em Licenciatura em Informática. Tendo em vista esse percurso acadêmico, levanta-se como base deste estudo a seguinte questão: Em que medida o ProfEPT contribuiu para o aprimoramento de saberes relacionados à minha experiência acadêmica anterior?

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral refletir sobre minha experiência como aluno desse programa de mestrado ressaltando a construção e, em alguns momentos, a desconstrução da aprendizagem em relação a meu conhecimento acadêmico prévio. Apresentam-se como objetivos específicos:

§ Descrever o conhecimento sobre a EPT adquirido no mestrado como preenchimento da lacuna deixada pela graduação;

§ Analisar a perspectiva apresentada no ProfEPT sobre os paradigmas da tecnologia em complemento aos saberes obtidos na graduação.

O aporte teórico que subsidia as discussões deste trabalho tem como base principal o referencial de duas disciplinas cursadas no ProfEPT: Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica e Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica, as quais considerei como primordiais na minha jornada discente por trazerem fundamentos importantes da EPT, bem como saberes essenciais sobre as práticas pedagógicas. As discussões estão pautadas principalmente em: Freire (1996), Zabala (1998), Libâneo (2002), Saviani (2007), Moura (2008) e Ramos (2014).

Desenvolvimento

Este trabalho de pesquisa tem como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica. Assim sendo, estabelece-se um debate teórico e reflexivo entre os pontos de vista de diferentes autores sobre a Educação Profissional e Tecnológica, a formação docente e os paradigmas da tecnologia, fazendo uma correlação com as questões atuais que envolvem a sociedade.

O ProfEPT é um programa de mestrado profissional em rede nacional pertencente à área de ensino e tem como objetivo conceder formação em Educação Profissional e Tecnológica. O meu ingresso nesse programa se constituiu como uma possibilidade de desenvolvimento acadêmico, uma vez que na licenciatura que cursei não havia nenhuma disciplina que abordasse de forma abrangente a educação para o trabalho.

Conforme afirma Moura (2008, p. 32):

É fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo.

Compreende-se, então, que a ausência desse tema tão importante em uma licenciatura deixa uma lacuna na formação docente, pois é de suma importância que o educador esteja consciente das relações existentes entre o processo educacional e o mundo do trabalho para o qual os estudantes estão sendo preparados.

Uma preocupação pertinente do autor citado é a fragmentação curricular. Sem uma exata compreensão da interação entre a disciplina específica com o universo do trabalho, o professor corre o risco de fornecer aos alunos uma aprendizagem descolada da realidade profissional que estará diante dos estudantes, mesmo matriculados em um curso integrado. Esse assunto também pouco contemplado em minha graduação é muito bem tratado no ProfEPT. Fato esse que mais uma vez demonstra a importância do curso na formação docente.

Sendo um programa em rede nacional, o ProfEPT tem como um de seus objetivos o progresso social, cultural, científico e econômico em diferentes regiões do país através da formação de profissionais para desenvolvimento de pesquisas, produtos e ações práticas que agreguem conhecimentos relativos ao mundo do trabalho. Por meio do itinerário formativo, o mestrando se apropria de saberes primordiais para atuação na EPT.

Dessa forma, para um entendimento consistente sobre a Educação Profissional e Tecnológica, o programa apresenta como conhecimento primordial os fundamentos do trabalho. Sobre o qual, Saviani traz uma importante contribuição:

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. [...] Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p.154)

Diante disso, como essência do homem, o trabalho é a base, o fundamento da constituição humana. Através dele, o indivíduo modifica a natureza ao seu redor, assegura a sua sobrevivência e se

humaniza. Reconhecido, pois, como um processo educativo, compreende-se então que o trabalho promove no homem desenvolvimento cognitivo, cultural e social. Dessa forma, entender o que representa o trabalho na constituição humana é de suma importância na formação docente.

Além disso, o entendimento sobre a formação para o trabalho não deve configurar-se de forma parcial, mas é necessário um conhecimento que supere a concepção de simples adestramento para inserção no mercado de trabalho. Seguindo essa linha de pensamento, Ramos (2014) defende que na formação profissional os conceitos trabalho, ciência, tecnologia e cultura são inseparáveis.

É a partir desses fundamentos que abordamos o trabalho como princípio educativo, a orientar um projeto de educação profissional comprometido com a formação humana, concluindo que a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (RAMOS, 2014, p. 85)

Nesse sentido, a atuação docente deve ter como fundamento a formação humana integral, ou seja, formar para o trabalho deve ir muito além de uma mera instrumentalização para execução de uma função específica. Mais do que isso, a ação escolar necessita contribuir com o desenvolvimento do estudante em todas as suas potencialidades em uma proposta de união entre teoria e prática, desfazendo a ideia de ensino direcionado unicamente para o saber fazer. Desta forma, este aluno será capaz de construir seu aprendizado tendo plena compreensão do seu papel na sociedade.

Por conseguinte, através dos estudos promovidos no espaço do ProfEPT, foi possível perceber que é de suma relevância que os cursos de licenciatura conduzam os futuros docentes a uma compreensão ampla sobre a educação profissional em um ideal de formação integral dos sujeitos, superando a ótica de formação dual, que tende a separar o trabalho intelectual do trabalho manual.

Dessa forma, cada professor poderá contribuir para que seus alunos se tornem profissionais com uma visão multilateral dos processos produtivos, entendendo plenamente a relação entre a sua atuação e o contexto social no qual se insere.

As concepções sobre a tecnologia é outro tema que merece destaque nos estudos realizados no mestrado. Apesar de ter sido abordado de forma indireta nas disciplinas obrigatórias, esse assunto chamou minha atenção por se tratar de uma área de meu interesse. Através das leituras e pesquisas promovidas no processo, foi possível complementar e ressignificar conhecimentos anteriormente adquiridos na licenciatura em informática. Sendo essa graduação totalmente voltada para o ensino das tecnologias digitais, ter acesso a um aprofundamento maior na visão sobre o que representa a tecnologia na sociedade contemporânea possui um valor inestimável.

Adentrando nesse assunto, é oportuno esclarecer que é evidente a existência de inúmeros benefícios que as novas tecnologias proporcionam em diversas esferas sociais, inclusive na educação. Contudo, tanto para aquele que vai ensinar sobre a tecnologia como para aquele que vai utilizá-la como recurso didático, é crucial ter em mente qual valor está sendo atribuído a ela. Como também qual tem sido o seu papel no desenvolvimento da sociedade ao longo dos anos e ainda, quais os desdobramentos de tudo isso gerados na vida dos cidadãos.

Referente a essa reflexão, Neves e Pronko ponderam:

De qualquer modo, o espetacular desenvolvimento tecnológico das últimas décadas e as alterações introduzidas, parcialmente como decorrência do mesmo no mundo do trabalho, levaram, em uma certa visão determinista, a recriar as utopias de uma sociedade capaz de superar as deficiências tanto do capitalismo quanto do comunismo, em uma nova forma social de produção caracterizada pela supremacia do conhecimento. Assim, surgiram diferentes conceituações para definir essa nova sociedade, entre as quais “sociedade pós-capitalista”, “sociedade pós-industrial”, “sociedade em rede”, “sociedade informática”, “sociedade programada”; os termos mais difundidos “sociedade do conhecimento” e “sociedade da informação” se generalizaram tanto na literatura acadêmica quanto na política. (NEVES e PRONKO, 2008, p.146)

Essa é uma realidade muito presente nos dias atuais. O fascínio provocado pelos constantes avanços da tecnologia incita muitas pessoas a difundirem o determinismo tecnológico, que considera a tecnologia como a grande responsável pelo progresso mundial e como produtora de demandas às quais a humanidade deve atender, submetendo-se aos ditames daquela que deveria estar a serviço do bem comum e do desenvolvimento social pleno.

Sobre essa inversão de valores, que coloca a tecnologia no centro e o homem à margem, Freire (1996, p. 130) declara: “O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação.” Nesse contexto, o que se observa atualmente é que, para uma parte significativa da população, a evolução tecnológica ao invés de prover soluções gera problemas graves como desemprego estrutural, exploração e precarização do trabalho. Segundo o autor, o desenvolvimento da tecnologia possui considerável importância, desde que tenha como primazia a valorização do ser humano e seu bem-estar social conforme ele mesmo enfatiza:

Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro. (FREIRE, 1996, p. 131)

Compartilhando do mesmo pensamento, Frigotto (2009, p. 182) preconiza que “uma das mudanças profundas para a classe trabalhadora situa-se no fato de que cada vez mais a ciência e a tecnologia se tornam forças produtivas do capital e se voltam contra a classe trabalhadora.” Por trás dessa ideologia de endeusamento da tecnologia, que a descreve como resposta para todas as questões e cujos avanços supostamente produzem benefícios a todos, esconde-se um delineamento estratégico de adequação das camadas mais pobres às demandas do mercado

para aumento da produtividade e, conseqüentemente, engrandecimento do capital.

Outra questão importante a se considerar no entendimento sobre a realidade atual é a correlação entre informação e conhecimento. A disseminação do conceito de “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento”, somada ao argumento da democratização do acesso aos recursos tecnológicos, tem conduzido muitas pessoas a um falso empoderamento e ao uso acrítico das tecnologias digitais.

Segundo Libâneo (2002, p. 112), “a informação é um caminho de acesso ao conhecimento, é um instrumento de aquisição de conhecimento. Mas, por si só, ela não propicia o saber, não leva as pessoas ao mundo do conhecimento, ela precisa ser analisada, interpretada, retrabalhada.” Logo, apesar de as expressões informação e conhecimento caminharem conjuntamente, elas não são equivalentes. É importante reagir ao domínio da informação, que muitas vezes, através de avalanches de dados, subjuga as massas e as mantém como receptoras e consumidoras passivas, sem condição de discernir criticamente. Diante dessa realidade, a forma de resistência, segundo o autor, se dá através do conhecimento e do pensamento.

Essa supervalorização da informação descontextualizada, ainda conforme Libâneo, atinge também o campo educacional através da tecnologização do ensino, que propaga uma fantasia que leva alguns a defenderem a visão de que é possível ao estudante uma completa aprendizagem ao interagir apenas com os recursos da informática, dispensando assim a presença do professor e de sua ação pedagógica. Esse pensamento está associado à noção de educação que abre mão da formação cultural consistente em detrimento do “saber fazer algo”, transformando a aprendizagem em simples aquisição de destreza em ações práticas.

Acrescentando ao debate, Zabala (1998, p. 185) compreende que no processo de ensino/aprendizagem a intervenção pedagógica do professor, através de uma ação reflexiva, precede a aplicação de qualquer recurso. Para tanto, “o uso dos suportes da

informática não tem que nos levar a uma situação de trabalho estritamente individual, de interação aluno com a máquina.” Diante disso, para o alcance de certos propósitos educativos deve-se considerar a socialização como prioridade.

Libâneo ainda complementa:

Diferentemente desse paradigma tecnicista de aprendizagem, o paradigma sócio-cognitivista focaliza os processos internos de elaboração do conhecimento, envolvendo a aprendizagem significativa, as formas de ajudar o aluno a desenvolver um pensamento autônomo, crítico, criativo, a ativação de processos mais complexos de pensamento e desenvolvimento cognitivo, em contextos socioculturais. (LIBÂNEO, 2002, p. 114)

Assim sendo, a escola tem uma responsabilidade essencial na constituição do indivíduo, pois através do ensino é possível fornecer ao discente a possibilidade de compreender novas perspectivas sobre o mundo e as relações sociais que envolvem sua vida. Para que assim a escola seja, cada vez mais, produtora e sistematizadora de saberes e um lugar onde cada estudante possa encontrar um espaço para refletir conscientemente sobre as inúmeras informações que o cerca e então ter condições de transformá-las em conhecimento.

Desse modo, a formação docente deve, entre outras coisas, estar atrelada a essa visão crítica sobre o que representam os recursos tecnológicos. Não apenas no ambiente escolar, mas também na sociedade. Portanto, considero que o ProfEPT me proporcionou a oportunidade de ter um novo olhar sobre a tecnologia. O que me permitiu superar um entendimento unilateral, que em alguns momentos foi contaminado pelo senso comum, sobre os efeitos dos avanços tecnológicos no cenário social, cultural e econômico.

Considerações finais

Em resumo, o ProfEPT se apresenta como um excelente elemento transformador e agregador de conhecimento sobre a

formação profissional e o mundo do trabalho no cenário nacional. Tendo como premissas a formação integral dos sujeitos, bem como o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, o programa, em uma abordagem interdisciplinar, fornece elementos importantes para fomento de pesquisas e produtos educacionais capazes de influenciar positivamente nos arranjos produtivos.

Nesse contexto, minha trajetória como aluno deste programa de mestrado se constitui com uma experiência enriquecedora. Dou destaque, primeiramente, à disciplina Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que através dela pude interpretar com mais clareza a realidade sobre o mundo do trabalho. Além de conseguir compreender melhor os fundamentos que regem a Educação Profissional e Tecnológica. Saliento também o aprendizado alcançado na disciplina Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica, pois através das ricas pesquisas, produções colaborativas e fóruns, foi possível construir saberes indispensáveis sobre a práxis pedagógica.

Posto isto, considero grandemente compensadora minha trajetória de estudos nessas disciplinas, porquanto obtive crescimento pessoal e um considerável aperfeiçoamento da minha prática profissional. Diante dessa nova realidade, será possível atuar com uma visão mais crítica sobre a tecnologia e a Educação Profissional e Tecnológica em um propósito de formação humana integral.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, abr. 2009. Disponível em <<http://>

www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100014&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 10 maio 2020.

IFES. **Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica**. 2018a. Disponível em: <<http://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/regu>>. Acesso em: 01 mai. 2020.

IFES. **Anexo ao Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica**. 2018b. Disponível em: <<http://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/anexoregulamentogeral>>. Acesso em: 01 maio 2020.

LIBÂNEO, José C. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>>. Acesso em: 05 maio 2020.

NEVES, L. M. W. & PRONKO, M. A. **O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/História-e-política-da-educação-profissional.pdf>> Acesso em 01 maio 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO MESTRADO: conhecendo melhor a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Susana Victor da Costa

Introdução

Este trabalho pretende apresentar minha experiência com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), resultando, entre outros pontos, na reflexão sobre a atuação como Técnica em Assuntos Educacionais (TAE), no que concerne à contribuição com os aspectos da formação integral dos alunos.

Como pessoa que trabalha em uma Instituição especializada na oferta de EPT, considero fundamental a busca pelo aperfeiçoamento no exercício das funções no ambiente de trabalho. Desse modo, concorda-se com a afirmação de Zabala (1998, p. 13), ao abordar a prática educativa:

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las.

No tocante ao conhecimento e à experiência necessários segundo o autor, é importante frisar que este relato é de uma profissional que começou a ter uma visão melhor sobre a EPT no Mestrado, tentando levar esta compreensão para sua ocupação, no intuito de aprimorar sua atuação laboral. Ressalta-se também que tanto o curso de pós-graduação *stricto sensu* em questão quanto o exercício do cargo de TAE se dão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), nos *campi* Mesquita e Reitoria, respectivamente.

Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é refletir sobre a bagagem em EPT adquirida pela autora e os objetivos específicos são apontar conceitos e entender os fundamentos da EPT ligados às definições em questão.

Iniciamos pela introdução, seguida da segunda parte, em que são apresentados termos específicos abordados no Exame para ingresso no Mestrado, o qual foi essencial para a obtenção de melhor noção sobre a EPT, por meio de algumas disciplinas e temáticas tratadas, conforme exposto na terceira parte deste trabalho. Na penúltima parte, é apontado o desafio de se entender o que é formação integral, tanto para alguns professores quanto para outros educadores que não têm contato direto com os alunos, havendo uma reflexão a respeito da contribuição nos aspectos formativos dos estudantes, atuando como TAE. Por fim, têm-se as considerações finais, nas quais vemos o resultado do contato da autora com a EPT, através do Mestrado, tanto na trajetória trabalhista quanto na vida pessoal.

Formação integral, omnilateralidade e trabalho como princípio educativo

Na Lei nº 11.892/08, de criação dos Institutos Federais (IFs), tem-se que um dos objetivos dos IFs é ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados. A menção a uma de suas finalidades se dá porque, apesar de trabalhar em um desses Institutos, o entendimento sobre o conceito de formação integral, além de omnilateralidade e trabalho como princípio educativo, aconteceu principalmente através do Mestrado, no qual a disciplina *Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica*, entre outras, trouxe/apresentou um excelente aporte teórico, reforçando alguns assuntos abordados no Exame Nacional de Acesso (ENA) ao curso.

Entre as referências indicadas para o ENA, vimos que, de acordo com Ciavatta (2014), o termo integrado diz respeito não somente à forma de oferta do ensino médio articulado com a

educação profissional, mas também a um tipo de formação que seja integrada, plena, ampla, baseada “na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” (RAMOS, 2014, p. 94). Somado ao exposto, Ramos (2014, p. 94) indica que “[...] o conceito de *formação humana integral* sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Ainda segundo a autora (2014, p. 86), “trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social”.

Quando se quer proporcionar aos alunos uma formação integral, ou seja, “o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (RAMOS, 2014, p. 86), temos como foco do ensino a omnilateralidade, termo que representa um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da satisfação do homem (MANACORDA, 2007).

No tocante à relação entre trabalho e educação, Ramos (2014, p. 95) nos esclarece que “trabalho, ciência, tecnologia e cultura formam uma unidade, sendo indissociáveis da formação humana, tendo o trabalho como categoria central, em suas dimensões ontológica e histórica”. Daí tem-se o trabalho como princípio educativo a orientar um projeto de educação profissional comprometido com a formação do homem, concluindo-se que não se trata simplesmente de ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, e sim proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas e também capacitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (RAMOS, 2014).

Pois bem, os conceitos acima citados, desconhecidos até o momento de estudo para o ENA, são bastante específicos e seu entendimento é de extrema importância para quem está inserido em contextos de trabalho como dos IFs.

Conhecendo melhor a EPT

O estudo sobre as mudanças no mundo do trabalho, com o aumento da precarização deste como consequência da lógica do capitalismo e, especialmente, os tópicos ligados às exigências formativas dos trabalhadores em uma perspectiva emancipatória dos sujeitos, propiciou um olhar mais amplo no que se refere à missão dos IFs, à EPT e, sobretudo, uma ponderação sobre como o exercício do cargo de Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) pode contribuir com os aspectos da formação integral dos alunos. O TAE tem como atribuições coordenar as atividades de ensino, planejamento, orientação, supervisionando e avaliando tais atividades para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo, além de assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, dependendo de onde o profissional atue, estas funções nem sempre são realizadas próximo aos alunos, o que torna o pensamento sobre os assuntos mencionados ainda mais pertinente.

Por isso, a entrada no Mestrado representou um passo essencial, resultando em um caminho de análise e descobertas. Assim, considerando que a EPT compreende os processos educativos em espaços formais e não formais relacionados ao mundo do trabalho e à produção de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, conforme indicado na área de concentração do ProfEPT, outra disciplina que contribuiu sobremaneira com a ponderação sobre a contribuição relativa à formação omnilateral dos estudantes foi *Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica*. O conteúdo da referida matéria abordou uma série de questões sobre o processo de ensino/aprendizagem, tais como as práticas educativa, pedagógica, docente e a práxis, que foram aprofundadas por meio

de fóruns de discussão. Entre estes, destacam-se as discussões sobre os capítulos do livro *A Prática educativa: como ensinar*, de Antoni Zabala (1998). Nessa obra, o autor (p. 28) nos mostra alguns pressupostos para a promoção de uma verdadeira formação integral: “Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas”. E ressalta que:

[...] os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p. 30).

O teor do livro apontado, bem como as contribuições feitas pelos demais mestrandos nos fóruns, trouxe uma gama de conhecimentos a respeito da função social do ensino, sequências didáticas e de conteúdo, o papel dos professores e alunos em sala de aula, a organização social da classe, recursos didáticos, avaliação, entre outros. Foram discussões enriquecedoras, que apresentaram temas como a realidade de professores em sala de aula, a importância de se respeitar a diversidade e heterogeneidade dos alunos, suas vivências, o incentivo à capacidade de autonomia intelectual e pensamento crítico, motivação e criatividade de estudantes e docentes, assuntos pertinentes também aos espaços não formais de ensino.

Enfim, as disciplinas e temáticas assinaladas propiciaram uma noção melhor sobre a EPT. Todavia, convém salientar que quem trabalha com educação tem sempre algo novo a aprender ou a necessidade de se aprofundar em determinados pontos, portanto, ainda há variadas questões a respeito da EPT a serem conhecidas.

Contribuindo para uma formação integral

O estudo sobre a EPT evidencia a profunda relação entre educação e trabalho, numa perspectiva de mudanças, pois vemos

que, atualmente, precisamos cada vez mais de trabalhadores com senso crítico, para a melhoria e transformação da sociedade. Tal afirmação é reforçada por Jacon (2017, p. 736), a qual expressa que:

No que se refere à formação de indivíduos para o *front* de trabalho no século XXI, há um redesenho da função da educação profissional e tecnológica: formação do cidadão nas dimensões éticas, sociais e ambientais, que se relacionam à capacidade do educando de se inserir nas relações sociais, interagir com o ambiente e transformar a realidade.

Contudo, esta função da EPT, de formar cidadãos íntegros em todas as suas capacidades, ainda é fonte de dúvidas e desconhecimento por parte de determinados professores, conforme relatado por alguns mestrandos que trabalham diretamente com docentes, uma vez que estes não entendem, ao certo, o sentido da integração.

De acordo com Rehem (2016), formar o novo profissional com as capacidades que assegurem flexibilidade para enfrentar, de maneira competente, o complexo mercado de trabalho, demanda uma educação profissional que garanta ao cidadão aprender a trabalhar a partir do acesso efetivo às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, exigindo também professores com novo perfil que permita promover com efetividade as aprendizagens necessárias. Na sociedade contemporânea, os educadores têm o desafio de desenvolver uma práxis que corresponda à formação do homem novo, capaz de manter-se pleno como pessoa e como profissional, desenvolvendo uma relação crítica com o conhecimento, com as relações do trabalho e da sociedade para nelas intervir de forma criativa e autônoma. Corroborando o evidenciado acima, Moura (2014, p. 103) ressalta que:

[...] aos docentes da EP importa compreender que a formação humana integral [...] vai além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade, visto que procura promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma

sociedade, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos da humanidade, ao invés de subordinar-se aos interesses econômicos que têm no mercado o seu sustentáculo.

Trazidas tais considerações, é relevante destacar que outros profissionais que trabalham no ambiente de ensino, mesmo não estando em sala de aula, também são educadores. Dessa forma, imagina-se que, se para professores é desafiador o entendimento da formação integral, imagine para quem não está em contato direto com os estudantes, ministrando aulas. Mediante esta provocação, o contato com a EPT no Mestrado gerou uma importante reflexão no sentido de contribuir com os aspectos formativos dos alunos, atuando como TAE. Sendo educadora, houve um amadurecimento e anseio de querer contribuir para a formação de cidadãos críticos, preparados para lidar com os desafios do mundo do trabalho e de sua precarização, pois algumas atividades promoveram uma visão mais realista da sociedade e da desigualdade socioeconômica existente. No ambiente de trabalho, mesmo não sendo nos *campi*, é possível ser uma multiplicadora do conhecimento adquirido. O trabalho em conjunto é fundamental para que a omnilateralidade seja efetivada, no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica (CIAVATTA, 2014).

Estamos constantemente aprendendo, o que faz com que incentivemos as demais pessoas a buscar informações e querer aprender, dividindo nosso aprendizado também por meio do ensino, porém é importante que se tenha em mente que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 12).

Considerações finais

O contato com a EPT, por meio do Mestrado, teve como resultado o amadurecimento da autora, tanto na trajetória trabalhista quanto na vida pessoal, possibilitando-lhe o crescimento

como educadora, mesmo em espaços não formais. No entanto, tal evolução está continuamente em desenvolvimento, sendo regularmente examinada não somente por meio das atividades desempenhadas como TAE, mas também das tarefas realizadas por outros profissionais, pois, fazendo alusão à afirmação de Zabala (1998, p.13), admite-se que “provavelmente a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas”. Logo, devemos avaliar nossas ações frequentemente, a fim de melhorá-las para não ficarmos engessados.

Considerando o fato de estarmos em contínuo processo de aprendizagem, cabe ressaltar que o assunto em questão não se esgota no referido curso de pós-graduação *stricto sensu*. Os pressupostos da EPT, a formação humana integral, na perspectiva da omnilateralidade, a relação entre educação e trabalho são assuntos que devem estar sempre em destaque, principalmente por causa das questões socioeconômicas da atualidade.

Assim, pela experiência e aporte teórico adquiridos no Mestrado, ressalta-se a importância de os educadores envolvidos com a EPT, sejam professores ou não, buscarem atualização constantemente. Esses profissionais devem estar cientes de sua responsabilidade como formadores e entender que a formação integral implica uma nova qualidade de educação universalizada para toda a população, em que se busca contribuir para um futuro no qual a superação da dualidade de classes sociais traga um padrão melhor e mais digno de vida e de conhecimento não somente para as elites, mas também para os trabalhadores e seus filhos (CIAVATTA, 2014).

Agradecimentos

A autora agradece aos professores do ProfEPT, do campus Mesquita do IFRJ, pelas aulas ministradas, as quais têm propiciado a construção do arcabouço teórico da formação em curso da mestranda.

Referências

ClAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

JACON, Maria do Carmo Moreira. Prática pedagógica na educação profissional e tecnológica: reflexões à luz de teorias modernas e contemporâneas. **XII Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza**. São Paulo, 03-05 out. 2017. Disponível em: <<http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/182/f33079b76ef8fa8e4645bdbd37593474.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em: <<https://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%c3%b3ria-e-pol%c3%adtica-da-educacacao-profissioanal.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

REHEM, Cleunice M. **O professor da educação profissional: que perfil corresponde aos desafios contemporâneos?** Ago. 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/Administrador/Downloads/342-Textodoartigo-690-2-10-20160825\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/342-Textodoartigo-690-2-10-20160825(1).pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM PRÁTICAS EDUCATIVAS: reflexões sobre o Ensino Médio, modalidade Normal

Priscilla Ramos Figueiredo Cunha

Introdução

A articulação entre teoria e prática é a base de uma educação transformadora. Dessa forma, os professores precisam conhecer essa indissociabilidade desde sua formação. Assim, acreditamos que os cursos de formação de professores em Nível Médio e as graduações devem realizar tal articulação durante todo o percurso formativo, de maneira que haja uma sensibilização dos futuros educadores, e estes compreendam a importância desta união para a construção de uma educação crítica e autônoma.

Nessa perspectiva, o presente relato apresenta minha experiência enquanto estudante do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, durante a realização da disciplina Estágio Supervisionado III. A referida atividade foi realizada com o objetivo de articular as teorias estudadas na graduação com a prática vivenciada no Colégio Estadual Pandiá Calógeras, instituição localizada no município de São Gonçalo/RJ, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio Técnico, modalidade Normal.

Durante o estágio, ouvimos os estudantes para saber como estes, que serão futuros professores, percebem os assuntos pertinentes à prática pedagógica e à formação docente. O grupo em questão era composto por 27 alunos, na faixa-etária dos 16 aos 19 anos de idade. O referido estágio foi realizado nas disciplinas: Prática de Ensino e Filosofia da Educação, em 6 encontros de 5 horas cada, completando a carga horária total de 30 horas.

Acreditamos que a educação é uma forma de intervenção na realidade, portanto o educador que valoriza a criticidade dos educandos e não considera a educação como uma prática neutra

“desmascara” a ideologia dominante. Dessa forma, também ocorre com a formação docente, uma vez que assim como o professor precisa questionar os alunos fazendo-os pensar nos assuntos abordados, ele também precisa ser questionado, e deste modo pensar sobre a sua prática.

O interesse em desenvolver o estudo no curso de formação de professores se justifica quando a necessidade de conhecer melhor os futuros profissionais da educação é evidenciada, de modo a compreender quais são as maiores dificuldades encontradas pelos mesmos; e também, refletir sobre possíveis soluções, de maneira que tenham consciência do seu papel na sociedade e atuem como protagonistas no contexto em que estão inseridos. Assim, consideramos importante ouvir esses estudantes, perceber o que pensam os futuros professores de nosso país e quais as suas expectativas em relação a sua profissão.

Acredita-se que o Ensino Médio integrado à formação técnica precisa estar voltado aos diferentes aspectos que envolvem os educandos, proporcionando uma educação que contemple além dos conteúdos e demais dimensões do sujeito: “envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (FRIGOTTO, 2012, p. 267), em uma articulação com o mundo do trabalho. No caso da formação de professores, percebemos a necessidade de priorizarmos a união teoria e prática, considerando-a como a base para um trabalho reflexivo no qual este profissional seja capaz de pesquisar e repensar sua própria práxis.

Percebem-se as dificuldades encontradas pelos docentes ao ingressarem no mundo do trabalho, seja no que diz respeito a sua formação deficitária ou no que se refere ao ensino que somente reproduz as desigualdades sociais através de um mecanicismo, uma “educação bancária” (FREIRE, 1996). Dessa forma, pretendemos abordar as expectativas dos estudantes a respeito da profissão docente e em relação ao futuro profissional.

Os primeiros encontros

O estágio supervisionado foi iniciado com a observação das aulas e dos trabalhos em grupo que estavam sendo apresentados pelos alunos como parte da avaliação do bimestre. Em seguida, dialogou-se com os estudantes acerca de suas expectativas como futuros docentes e sobre como percebem a atuação de seus professores em sala de aula.

Acontecia na instituição a FLIPAC (Feira Literária Pandiá Calógeras) e os alunos contribuíram com sugestões de atividades a serem realizadas no evento, tais como: resgate a memória da instituição, exposições, encenação teatral, entre outros temas. Os discentes se dividiram em grupos e apresentaram trabalhos baseados na literatura infantil.

Na turma 2002 os estudantes contaram histórias de autores como Esopo, La Fontaine, irmãos Grimm e Andersen, Monteiro Lobato e Ziraldo. Ao término, explicaram o motivo de ter escolhido tal história, a moral de cada uma e um pouco da biografia de cada um dos autores. Alguns alunos utilizaram dedoches, outros se caracterizaram e encenaram, outros explicaram quais histórias são mais interessantes em cada faixa etária, bem como a importância do trabalho com a literatura infantil em sala de aula.

A educação profissional no Brasil foi historicamente marcada por uma dualidade, em que os mais pobres cursavam os cursos profissionalizantes e os filhos das famílias com maior poder aquisitivo se dirigiam aos cursos mais propedêuticos, que davam acesso aos níveis mais elevados de ensino. Dessa forma, os ofícios manuais eram destinados aos mais pobres, enquanto às elites cabia a função de dirigentes, dos trabalhos mais intelectualizados (ROMANELLI, 1999).

Os filhos dos trabalhadores se encaminhavam ao ensino técnico cada vez mais precocemente, pois muitos deles eram responsáveis por manter financeiramente suas famílias, fato que os impulsionava a concluir os estudos o mais rápido possível e ingressar no mercado de trabalho. Nesse sentido, a dualidade

mencionada “[...] estabelece uma nítida divisão, entre elite e massa, reservando às elites o monopólio das virtudes necessárias para dirigir, e assegurando às massas apenas o direito de realizar seu destino de massas.” (SAVIANI, 1985, p. 228).

Portanto, o desafio que a educação brasileira encontra hoje é o de alcançar uma proposta que possibilite a articulação dos conteúdos e o ensino que integre o Ensino Médio Técnico às diferentes dimensões do sujeito, através de uma proposta de formação humana integral, esta que é descrita por Freire (2000) como uma formação que considere toda a conjuntura em que os sujeitos se encontram centrados, onde não se tem conhecimento apenas das letras, mas do mundo onde está inserido, permitindo ao homem transformar sua realidade a partir da apreensão crítica desta.

O diálogo com os futuros docentes

Os últimos dias de estágio foram marcados pela escuta dos estudantes do Curso Normal sobre o tema “formação docente”, oportunidade em que explicaram o que pensam sobre o curso e quais as expectativas quanto ao futuro.

Apesar das dificuldades para a implementação de um modelo de educação preocupado em formar sujeitos críticos e reflexivos e a precarização do trabalho docente, ainda encontramos estudantes que buscam pela profissão. Para Freire, o amor pela docência é demonstrado no anseio de educar os sujeitos, esforçando-se em fazê-lo da melhor maneira possível.

É preciso, [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 1996, p. 161)

Compreendemos os escritos de Freire quando dialogamos com os estudantes da turma 2002 e grande parte destes afirmaram estar ali por “gostar de ensinar as crianças”, enquanto outros

responderam que estão realizando um sonho. Percebemos que não se trata do “amor” alienado, que não percebe a precarização a qual se está exposto, que ignora a falta de valorização profissional, mas de educar como um ato de amor, através de um agir consciente. De acordo com Freire não se pode formar cidadãos críticos e participativos se o próprio educador não apresenta uma postura autônoma, se não luta por seus direitos.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. (FREIRE, 2001, p. 25).

Quando a professora da turma em questão solicitou aos estudantes que discorressem sobre a formação no curso Normal, percebemos que quase metade dos alunos considerou o curso como “bom”. No que se refere ao atendimento das expectativas individuais, a maior parte deles revelou que suas expectativas têm sido atendidas, enquanto outros destacaram o excesso de conteúdos e a ausência da articulação permanente com a prática educacional, como pontos negativos do curso.

Vivenciar estes diálogos possibilitou a reflexão sobre a importância da união teoria e prática – a práxis – nos cursos técnicos, sejam eles de Formação de Professores ou não. O conceito de práxis pode ser entendido como a articulação constante entre o agir e o pensar, uma possibilidade de transformação humana. Os conteúdos descolados da realidade não levam o sujeito a pensar criticamente. Para Vasconcellos (1993, p.81):

[...] a unidade indissolúvel teoria-prática se dá na prática e, portanto, o processo de conhecimento não está completo enquanto não houver a atividade prática relativa ao elemento teórico em questão, ou seja, entendemos que o conhecimento efetivo só se realiza quando da prática relativa a ele. Um conhecimento, para levar a ação deve ser carregado de significado (compreensão) e de afetividade (envolvimento emocional).

Desta forma entendemos que o trabalho com o conhecimento deve estar articulado com a realidade no sentido de transformação.

Tal reflexão corrobora com Freire (1987) em sua afirmação de que a união teoria e prática, entendida como práxis, é indispensável para a transformação, para uma tomada de consciência sobre a realidade. Dessa forma, a “teoria do fazer”, é fundamental para que o aprendizado aconteça, superando o “ensino bancário” que deforma a criatividade e o espírito crítico dos educandos.

Quando dialogamos sobre os maiores desafios encontrados na profissão docente, quase todos os estudantes relataram que os baixos salários e a falta de reconhecimento são as maiores dificuldades da profissão. Temas como: violência nas escolas, domínio de turma e insegurança, além dos aspectos negativos como falta de infraestrutura também foram destacados.

Conversamos ainda sobre o panorama da educação no Brasil e metade dos estudantes considerou a educação brasileira regular e a outra metade, ruim. Os alunos justificaram tais afirmações abordando a desvalorização salarial, a precariedade de muitas escolas (especificamente da rede pública de ensino), as más condições de trabalho dos educadores e o descaso do poder público.

A percepção dos estudantes acerca da educação no Brasil reforça o entendimento sobre a precarização do trabalho docente. Sobre este aspecto, Antunes (2000) destaca as profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho na sociedade capitalista e que hoje temos diferentes concepções de trabalho. Podemos verificar tal afirmação quando observamos o processo de intensificação da precarização do trabalho docente: seja através do elevado número de alunos por turma, contratação excessiva de professores temporários nas escolas públicas, falta de investimentos e outros fatores que corroboram para o sucateamento das instituições de ensino.

A professora da turma questionou as expectativas dos alunos com relação ao futuro profissional e a maior parte destes respondeu que espera ser aprovado em concurso público e os demais deram

respostas como: “desejo ser psicóloga infantil”; “trabalhar na EJA”; “trabalhar na igreja”; “gosto de educação especial”; “quero ser dona de uma escola”; entre outras.

Com a conclusão do curso Normal, todos os alunos revelaram que pretendem cursar alguma faculdade (preferencialmente instituições públicas), sendo a maior parte deles Pedagogia, os demais em outras licenciaturas. Surgiram ainda respostas como: Medicina; Psicologia e Biblioteconomia.

De acordo com dados divulgados pelo MEC (2018), a procura pelos cursos de Licenciatura apresentou uma queda de 27% no decorrer dos 4 anos pesquisados. A pesquisa foi realizada entre os anos 2015 e 2018, a partir do número de inscritos no SISU (Sistema de Seleção Unificada) e revelou que em 2015, o total de inscritos para os cursos de Licenciatura foi de 1.234.957 estudantes, enquanto em 2018, foram apenas 911.576 pessoas.

Ao dialogarmos sobre os métodos adotados por seus professores, muitos estudantes responderam que há uma divisão, ou seja, há os que trabalham de maneira diferenciada, oferecendo novas propostas, atividades interdisciplinares e relacionam teoria e prática, enquanto outros são mais conteudistas, realizando um trabalho mais voltado às atividades escritas, preocupando-se excessivamente com as avaliações e com a disciplina.

A respeito dos métodos, Zabala (1998, p.63) destaca que “[...] a aprendizagem é uma construção, [...] implica a contribuição por parte da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e de suas experiências”. Nessa perspectiva, acreditamos na importância da valorização do conhecimento prévio dos estudantes e de observarmos seus interesses, articulando-os aos conteúdos historicamente construídos, de maneira que a aprendizagem significativa aconteça.

Nesse sentido, Freire (1996) destaca a importância do trabalho docente que aguça a criatividade dos educandos, que supera a mera transmissão repetitiva dos conteúdos e leva os sujeitos a pensar, questionar, problematizar e se perceber como protagonistas no mundo onde estão inseridos. Desse modo, o

referido autor dialoga com Zabala (1998) quando ressalta que a aprendizagem precisa ser baseada na reflexão e possibilidades para que os alunos se posicionem sobre os temas, de modo que a crítica sirva para a elaboração individual do conhecimento.

Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio precisam ter como objetivo a emancipação através da utilização de métodos e técnicas que concretizem propostas que unam teoria e prática, abordando as múltiplas dimensões dos sujeitos. A escola, assim, precisa dar ênfase ao trabalho como princípio educativo, formando alunos emancipados, críticos e que consigam articular teoria e prática.

O trabalho como princípio educativo é descrito por Frigotto (2012) como parte de uma proposta educacional cuja finalidade é a construção de um modelo de sociedade que não está a serviço do capital, mas que se interessa pela formação humana. O primeiro passo para que esse processo aconteça é a tomada de consciência crítica, onde percebe-se que é dentro das diferentes relações que o trabalho se torna expressão de vida e, portanto, educativo (Frigotto, 1989).

Desse modo, faz-se necessário que a escola não seja dual, mas unitária, garantindo os mesmos direitos ao conhecimento e possibilitando o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho, através de uma educação profissional, em que as diferentes classes sociais recebam a mesma educação.

Considerações finais

Pelo exposto neste estudo, procuramos relatar a experiência de uma estudante de Graduação em Pedagogia durante a realização do estágio no Ensino Médio, modalidade Normal, em um Colégio Estadual do município de São Gonçalo/RJ. Através da observação da rotina da sala de aula, procurou-se articular o fazer e o pensar, tendo aqui a concepção de práxis, como a articulação indissociável entre teoria e prática.

A partir desta atividade, o objetivo foi dialogar com os educandos, futuros professores, e conhecer como estes percebem

os assuntos pertinentes à prática pedagógica e formação docente. Durante a minha participação nas aulas e os diálogos ocorridos nestas, os estudantes puderam expressar suas projeções para o futuro, se pretendem seguir a carreira do Magistério em Nível Superior, além de explicarem como observam a prática de seus professores e externar suas preocupações com a precarização da educação pública brasileira.

Os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso técnico, modalidade Normal, precisam estar articulados à prática, tornando-se instrumentos que possibilitem um fazer pedagógico voltado à emancipação. A proposta do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico numa perspectiva de emancipação, tem uma ligação intrínseca com a concepção de práxis, visto que está centrada na formação humana integral. De acordo com Ciavatta (2005, p. 85):

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Para finalizar, ressaltamos que, apesar dos inúmeros desafios destacados pelos estudantes e das dificuldades encontradas no fazer docente, pudemos perceber que a maior parte dos estudantes demonstrou acreditar na educação enquanto fator fundamental no processo de transformação social.

Concluimos com a ideia de Freire (1996, p.59) quando afirma que: “Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada”. Sendo assim, compreendemos que a prática educativa precisa estar centrada em um projeto de emancipação, proporcionando o livre pensar, abolindo definitivamente a repetição mecânica dos conteúdos, além de estimular a pesquisa, a dúvida e a participação ativa dos estudantes.

Agradecimentos

À minha grande amiga, Bruna da Silva Santos, que também participou do Estágio Supervisionado descrito neste trabalho e das demais atividades compartilhadas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales: 2000.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; IBIAPINA, Ivana. **Prática Educativa: entre o essencialismo e a práxis**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.). **Ensino médio integrado: Ensino médio integrado concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª edição. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez Editora, 1989

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Jacon, Maria do Carmo Moreira. Prática Pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica: reflexões à luz de teorias modernas e contemporâneas. **XII Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza**. São Paulo, 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Editora Vozes – 22ª ed. Petrópolis RJ, 1999.

Santos, Nathan. **Revista Leia Já**. Educação: Baixa procura por licenciaturas exige sérias medidas. Disponível em: <<https://m.leiaja.com/carreiras/2018/06/29/baixa-procura-por-licenciaturas-exige-serias-medidas/>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2020.

SAVIANI, Dermeval. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. In: **Revista ANDE**, São Paulo, nº 9, p. 27-28, 1985.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: 1993.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

QUANDO É PRECISO REFLETIR SOBRE O SENTIDO DA INCLUSÃO:

estudo de gênero no curso de formação de professores

Juliana de Carvalho Castro

Introdução

Atualmente, a sociedade passa por um momento delicado, várias notícias relacionadas ao preconceito e a violência vêm sendo amplamente divulgadas nos meios de comunicação (violência de gênero, racial, social etc.).

Cabe a nós, docentes conscientes do nosso papel político, uma atuação responsável e comprometida com as reivindicações contemporâneas, baseada nas ideias de Freire (apud BRIGHENTE, 2016, p. 167) “a transitividade crítica é possível com uma educação dialógica, que interprete os problemas e tenha uma responsabilidade social e política, e que coloque de lado os preconceitos ao analisar os problemas”, não podemos nos furtar de abordar esses temas em sala de aula e nos espaços de atuação profissional.

Mais que ensinar determinado conteúdo, hoje os¹ docentes precisam oportunizar uma formação crítica aos seus educandos e distanciar-se das ideologias opressivas existentes na nossa sociedade. Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o papel da escola é potencializar: “Art. 205. [...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Que tipo de cidadão formaremos se não levarmos para salas de aula assuntos que merecem reflexão e combate aos preconceitos existentes em nosso cotidiano?

¹ Para uma melhor fluidez do texto, optou-se, neste trabalho, por utilizar a escrita em gênero masculino. Não, por isso, desconsideramos os discursos de igualdade e a potência da fala feminina nos ambientes acadêmicos.

As salas de aulas não devem estar restritas aos conteúdos didáticos, não estabelecendo a diferença entre os acontecimentos exteriores à vida escolar. A escola deve ter em seus objetivos preparar o aluno para exercer o seu papel de cidadão. Acreditamos, assim, estar contribuindo para evolução da humanidade. “Assim, a flexibilidade, tanto do currículo quanto da aprendizagem, respeitaria a dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento, a integração à prática profissional numa perspectiva reflexiva e a construção colaborativa e solidária do conhecimento” (KUENZER, 2016, p. 2).

Da mesma forma, é primordial, que durante as práticas diárias sejam desenvolvidas as temáticas que oportunizam a reflexão dos futuros professores, buscando contribuir para formação omnilateral que “abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos” (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Com isso, justifica-se abordar temáticas que possibilitem a reflexão e a contribuição na formação do pensamento crítico dos discentes fazendo parte do cotidiano, e das práticas pedagógicas que necessitam se renovar frequentemente, de acordo com as demandas sociais existentes.

Além disso, o sentido de inclusão foi ressignificado nas escolas, na contemporaneidade, o cenário da Educação Inclusiva busca garantir uma educação de qualidade para todos os discentes até então historicamente excluídos: alunos com deficiências, síndromes, dificuldades de interação e aprendizagem, alunos marginalizados e pertencentes às minorias. Esse grupo até então negligenciado são os motivadores dessa mudança e políticas públicas começam a ser elaboradas. Atentemos as contribuições das Orientações para implementação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva sobre o tópico.

No paradigma da **inclusão**, ao afirmar que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes, são impulsionados os projetos de mudanças nas políticas públicas. A partir dos diversos movimentos que buscam repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão, geracional, territorial, étnico

racial, **de gênero**, dentre outras, a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada (BRASIL, 2015, p. 9, grifos nossos).

Esse movimento da efetuação da Política de Educação Inclusiva na Educação Brasileira contribui para uma escola mais justa e democrática. Para entendermos esse movimento é importante relembrarmos a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil, este conceito surgiu, na década de 1990, a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos, na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia.

Esse conceito se difere da Educação Especial, que se origina para atender um novo grupo de alunos inclusos. Ao analisarmos a história da humanidade, observamos que ela foi se modificando. Assim, a visão que as sociedades tinham sobre a deficiência, bem como os termos que usavam para denominar as pessoas deficientes foram sendo, paulatinamente, reinterpretadas. De acordo com Aranha (2000), os termos “deficiência”, “deficiente”, “portador de deficiência”, “portador de necessidades especiais” são termos relativamente novos, surgidos no século XX.

O Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em seu Art. 3º, considera que “deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

Embora, na atualidade, o termo educação inclusiva venha sendo amplamente difundido para tratar das questões voltadas à acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência(s), o conceito de educação inclusiva se estende a outros grupos de pessoas e ou pessoas historicamente rechaçadas das políticas educacionais.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), em seu artigo 1º, contribui propondo “uma educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de

vida e do conhecimento e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade”.

Após discorrermos sobre educação especial e educação inclusiva, é fundamental situarmos compreensão do termo “gênero” utilizado neste trabalho. Diferente do sexo biológico, gênero é uma construção social. Nesse panorama, iremos aprofundar o entendimento de como as diferenças e potencialidades entre os sexos são entendidas nas salas de aula de Educação Infantil. Como vemos em Louro (2008, p. 19), “A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente”.

Destaca-se que a proposta apresentada neste relato, aborda o seguinte questionamento: *Qual a contribuição da discussão das temáticas de Gênero, no curso de Formação de Professores no seguimento do Ensino Médio Técnico?* Procuraremos identificar o conhecimento dos discentes do curso de Formação de Professores, em nível Médio Técnico, sobre Questões de Gênero, promovendo uma reflexão sobre a temática nas rotinas pedagógicas do profissional em formação para docência em turmas da educação infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Desenvolvimento

É notório o desconforto, em nossa sociedade, ao tratar sobre questões de gênero, nas escolas ainda existe esse tabu com o tema entre professores, alunos e responsáveis. Muitos profissionais se sentem despreparados e com receio de trazer o tema às rotinas das salas de aulas por se sentirem sem respaldo legal e pedagógico para desenvolver o trabalho. Acredito que isso ocorre, devido à ausência dessa temática nos cursos de formação de professores.

A experiência narrada a seguir ocorreu em um curso Técnico de Formação de Professores em nível pós-médio, de uma instituição privada, localizada em Madureira, no Município do Rio de Janeiro. Durante minhas aulas nas turmas do magistério, constantemente recebo questionamentos sobre o papel de meninos e meninas,

exemplo disso são as dúvidas: "professora, o que fazer quando alunos (meninos) querem brincar de boneca? A minha aluna (menina) não quer se vestir de princesa para o teatrinho da escola, quer se o príncipe, eu permito? Como conversar com os responsáveis sobre o tema?" A partir dessas indagações meu interesse foi crescendo sobre a temática Questões de Gênero na escola e para solucionar as dúvidas comecei a realizar estudos nessa área e promover debates nas turmas sobre o assunto. Acredito que, em virtude disso, a turma 01 tenha escolhido o tema Gênero na Educação Infantil para desenvolver sua primeira Feira Pedagógica.

Como forma de esclarecimento, vale explicitar, que no Projeto Pedagógico do curso, em cada um dos três módulos, os discentes devem produzir uma Feira Pedagógica, com tema escolhido pela turma. Durante as atividades na turma 01 do ano de 2015, no primeiro módulo da formação, expliquei aos discentes sobre a atividade e escolha do tema, a seleção é feita por meio de votação, com base nos conteúdos sugeridos pelos alunos. Após um caloroso debate, o tema escolhido foi Gênero na Educação Infantil.

Reitero que falar sobre Gênero geralmente causa estranheza em sala de aula. Acredito que o desconforto esteja relacionado a falta de conhecimento sobre a temática favorecendo essa situação incômoda para alguns professores, estudantes e membros da comunidade escolar.

Dessa forma, após a seleção do tema, iniciou-se a elaboração da atividade. O desenvolvimento da tarefa preocupou-se em oferecer segurança aos discentes envolvidos com objetivo de sanar eventuais dúvidas sobre a temática. A proposta da atividade foi desenvolvida da seguinte forma:

- Apresentação do tema explicitando seus conceitos: foram realizados momentos expositivos para troca de conhecimento sobre o assunto, e utilizado material pedagógico como suporte;
- Reflexão da importância do tema nas turmas do primeiro segmento e extensivo a comunidade escolar também;
- Elaboração de propostas de materiais pedagógicos sobre o tema e

- Realização da Feira Pedagógica.

Na verdade, trabalhar com Gênero em sala de aula é sempre desafiador, alicerçada nas contribuições de Ferreira e Sene (2018, p. 316) percebemos que “se faz importante compreender alguns aspectos das identidades de gênero, de raça e de sexualidade para uma melhor compreensão dos sujeitos em relação suas práticas sociais, à linguagem e ao ambiente escolar”.

Igualmente, o Relatório Educação um tesouro a descobrir da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, conhecido como Relatório Delors, assegura o direito de uma Educação para todos, essa perspectiva busca garantir uma escola inclusiva. Ratificando essa visão, o Relatório ressalta que “em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns” (DELORS, 1996, p. 51). Na promoção de escolas inclusivas, são necessárias práticas pedagógicas cotidianas que abarquem o respeito às diferenças e a cidadania.

Some-se a isto, esperamos, que estudo sobre Gênero favoreça na diminuição dos preconceitos em nossa sociedade, dando a chance dos educandos conhecerem a temática e assim possivelmente não reproduzirem o discurso comum sobre o tema. Com isso, entender o assunto, “colabora na construção de uma sociedade mais humana e digna para todas as pessoas” (FERREIRA E SENE, 2018, p. 315). Conhecer as questões de Gênero, além de ser válido para o professor, uma vez que relaciona a realidade vivida pelos alunos, em sua vida comunitária, ao cotidiano escolar, possibilita que suas ideias concernem com o viés emancipatório, que se traz à reflexão crítica sobre educação, escola e sociedade.

Salienta-se que a importância de abordar a temática Gênero na Educação Infantil consiste em ocupar uma lacuna existente sobre a questão nos espaços de formação de professores e nas próprias escolas de Educação Infantil. A discussão sobre gênero auxilia os discentes que serão futuros professores a refletirem seu papel no mundo do trabalho, sobre que perfil de profissional pretendem assumir frente às exigências da atualidade, uma vez que

necessitamos urgentemente que os trabalhadores interroguem as ideologias predominantes e busquem romper com a opressão dos grupos dominantes.

É ainda um problema porque todo conhecimento é permeado pelos interesses de classe e de grupos, pelas ideologias construídas para a legitimação desses interesses. Exatamente por isso, é uma necessidade inerente aos fenômenos sociais a compreensão de sua íntima articulação, da totalidade social que lhes dá forma e significado (CIAVATTA; RAMOS apud CIAVATTA, 2010, p. 310).

Devemos promover ações pedagógicas que dialoguem com as demandas existentes, combatendo os preconceitos e a lógica da naturalização da opressão dos grupos minoritários presentes ainda hoje em nossa sociedade. Para tal, carecemos refletir sobre a formação de professores e quais competências são essenciais nos cursos para formar profissionais que compreendam seu papel político em seus espaços de atuação.

Considerações finais

Pode-se concluir que a proposta de trabalho sobre Educação Inclusiva na perspectiva dos estudos sobre Gênero na Educação Infantil, no relato acima apresentado, atingiu os objetivos propostos, o trabalho final preparado pela turma de Formação de Professores, no módulo I, desenvolvido pelos discentes envolvidos na tarefa demonstra que os estudantes participaram ativamente de todas as etapas da atividade proposta e realizaram pesquisas teóricas sobre a temática. A oportunidade e a possibilidade de se envolverem em novas experiências fez toda diferença para o êxito da atividade.

Por sua vez, o formato definido para o desenvolvimento do trabalho, a partir de uma feira pedagógica, foi idealizado pela possibilidade dos discentes construírem material expositivo para apresentar o trabalho desenvolvido com as pesquisas sobre o tema. Além do conhecimento acadêmico, que se aprimorou durante todo o processo, a feira pedagógica proporcionou habilidades aos discentes:

comunicação oral, escrita, construções coletivas e pesquisa científica. O trabalho elaborado oportunizou os alunos a divulgarem os conhecimentos adquiridos com a comunidade escolar.

Para exercer a docência, é essencial se qualificar sempre, a disponibilidade da turma para aprender um novo conhecimento, (des)construir suas certezas e conhecimentos já consolidados foi um diferencial para o êxito da proposta de trabalho.

Como vimos, ao longo do relato, estudos sobre Gênero em cursos de Formação de Professores pode contribuir para a promoção da efetivação da inclusão nas instituições de ensino, visto que esses futuros estudantes serão apresentados às temáticas para ingressarem no mercado de trabalho conscientes da sua responsabilidade na colaboração e na luta para implementação de uma pedagogia inclusiva e crítica nos seus locais de atuação profissional. A construção do ideário de escolas inclusivas é um movimento de constante renovação.

Essa experiência proporcionou a possibilidade de realizar uma articulação da teoria e da prática, proporcionando uma ponderação sobre a formação para o mercado de trabalho trazendo à luz a análise de quais são as competências necessárias aos futuros professores.

Agradecimentos

Nesse percurso como professora das disciplinas pedagógicas no curso de Formação de Professores em nível médio técnico, só tenho a agradecer todos os estudantes que tive o privilégio de lecionar e aprender com elas/eles. Em especial as/os discentes da turma 01 do ano de 2015 que abraçaram a ideia de discutir a temática, aceitaram se desafiar e ampliar seus horizontes. A todos os estudantes, meu agradecimento e reconhecimento da importância de cada uma/um na minha trajetória.

Referências

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. *In*: MANZINI, E. J. (org.) **Educação Especial: Temas Atuais**. Ed. Unesp: Marília-Publicações, 2000.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRIGHENTE, M. F. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8645903>> Acesso em: 29 maio 2020.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. UNESCO, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 29 maio 2020.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: XI ANPED SUL*, 11, 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: [s.n.], 2016. p.1-22. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educacao-e-Trabalho.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, agosto de 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200003&lng=en&nrm=iso>. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>>. Acesso em 14 de julho de 2020.

RAMOS, M. Concepção do Ensino Médio Integrado. 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf> Acesso em: 29 maio 2020.

SENE, R. A. R.; FERREIRA, A. de J. O que as pesquisas recentes revelam acerca das Identidades de Gênero, de Raça e de Sexualidade nas aulas de Língua Inglesa. **Polifonia**, v. 25, n. 37.2, p. 311-334, 2018.

PROJETO “EU FIZ E DEU CERTO”:

a valorização do saber e da experiência docente no processo de formação integral dos estudantes

Tamires Calixto de Azevedo

Introdução

“É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim, como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos.”
(Paulo Freire, 2014, p.139).

Atuar na Educação Profissional, especialmente na modalidade integrada ao Ensino Médio, é um grande desafio. As mudanças sociais, econômicas e tecnológicas do mundo contemporâneo vêm provocando mudanças radicais no mundo do trabalho. Estamos diante de novas configurações dos setores produtivos, das relações de emprego e dos requisitos exigidos aos trabalhadores, onde podemos constatar o aumento do desemprego, da informalidade e da precarização do trabalho.

Sabemos que a escola é um espaço importante para a sociedade, pois ao mesmo tempo que pode interferir nos arranjos sociais e históricos, também é fortemente afetada por eles. De acordo com Tardif (2014, p.14), as mudanças históricas influenciam diretamente no contexto escolar:

[...] a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de

uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares etc.), de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal etc.

Sendo assim, situados em uma escola técnica de nível médio, precisamos pensar no perfil do profissional que queremos formar e para qual tipo de sociedade. Isto implica pensar no perfil do formador destes profissionais, ou seja, no perfil do professor que atua na Educação Profissional e nas suas respectivas práticas pedagógicas.

Zabala (1998) nos alerta sobre a necessidade de termos consciência, enquanto professores, que por trás de toda prática pedagógica se escondem uma análise sociológica e uma tomada de posição que sempre é ideológica. Dessa forma, temos que avaliar se nossos alunos serão capazes de atuar ativamente na sociedade e no mundo do trabalho com os conhecimentos e experiências formativas que lhes estamos proporcionando.

Acreditamos que por meio do estudo, da troca de experiências e de conhecimentos, poderemos refletir sobre essas questões e reafirmar nosso compromisso com a formação omnilateral dos estudantes. Sobre tal conceito, nos esclarece Frigotto (2012, p. 267):

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico.

Nesse sentido, este relato de experiência visa apresentar o projeto “Eu fiz e deu certo”, desenvolvido pela equipe da Supervisão Educacional da Escola Técnica Estadual Juscelino Kubitschek/FAETEC, junto ao corpo docente, desde seu planejamento até a avaliação realizada pelos participantes.

Observando a necessidade de estreitar, mais especificamente, os laços entre os professores, mas também entre todos os profissionais atuantes no Ensino Médio Integrado e de criar

espaços de discussão e valorização dos saberes docentes, resolvemos resgatar este projeto, já desenvolvido outrora, e colocá-lo em prática novamente.

O presente trabalho se justifica pela necessidade de registrar e divulgar o desenvolvimento e os resultados do referido projeto, cujos principais objetivos se referiam à valorização da experiência e do conhecimento dos professores a partir de suas práticas pedagógicas; à oportunidade de compartilhamento de experiências bem-sucedidas em sala de aula e à reflexão sobre temas de interesse do corpo docente, especialmente sobre o ensino integrado.

Metodologia, planejamento e concepções teóricas do projeto

Este relato de experiência apresenta o Projeto “Eu fiz e deu certo”, desenvolvido em dois mil e dezenove (2019) pela Supervisão Educacional da Escola Técnica Estadual Juscelino Kubitschek (ETEJK), equipe composta à época por mim, por Iara da Silva Sucupira e por Terezinha Fátima M. F. Brito.

A ETEJK pertence à rede da Fundação de Apoio às Escolas Técnicas Estaduais do Rio de Janeiro (FAETEC), localiza-se em Jardim América, bairro da Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro. Atende, majoritariamente, a jovens de classe média-baixa e baixa do próprio bairro, de comunidades do entorno, de bairros vizinhos, bem como de cidades da Baixada Fluminense como Duque de Caxias, São João de Meriti e Nova Iguaçu. A escola oferece atualmente Ensino Médio Integrado a seis cursos técnicos: Administração, Análises Clínicas, Eletrotécnica, Guia de Turismo, Hospedagem e Informática.

Vale ressaltar que, sobre a concepção de Ensino Médio Integrado, concordamos com Ciavatta e Ramos (2012, p. 308) quando dizem que conceitualmente a expressão significa mais do que uma forma de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Significa compreender que o Ensino Médio deve se constituir “[...] como um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra

novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais”.

Voltando, especificamente, para o planejamento do projeto, foram previstos ao longo do ano letivo, cinco (5) encontros de cem (100) minutos cada, a realizarem-se entre os meses de maio e novembro, tendo como público-alvo os professores atuantes no Ensino Médio Integrado. Entretanto, coordenadores de curso, técnicos administrativos, orientadora de estágio e orientadores educacionais também foram convidados a participar.

A fim de instaurar um clima de cordialidade e descontração, tais encontros foram marcados na sala dos professores, sem a utilização de recursos tecnológicos e com espaço/tempo para que os profissionais pudessem falar sobre suas práticas de forma livre.

Figura 1 – Um dos encontros do Projeto “Eu fiz e deu certo”.¹



Fonte: Arquivo da Supervisão Educacional/EETEJK, 2019

Quanto ao roteiro, os encontros foram organizados basicamente de acordo com a seguinte dinâmica: leitura da mensagem inicial ou do texto para reflexão, exposição de ideias,

¹ Aparecem na fotografia a autora e os colegas atuantes no EMI, professores e supervisoras. Todos são maiores de idade e autorizaram o uso de suas imagens.

relatos de ações desenvolvidas ou ainda em fase de planejamento, registro das conversas e avaliação.

O projeto teve como principais objetivos: a) valorizar a experiência e o conhecimento dos professores a partir de suas práticas pedagógicas; b) oportunizar o compartilhamento de experiências bem-sucedidas em sala de aula; c) refletir sobre temas de interesse do corpo docente, especialmente sobre a o ensino integrado.

Consideramos que o ensino integrado deve ser o cerne do processo educativo desenvolvido em uma escola que oferece Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e, sobre tal conceito, concordamos com Araújo e Frigotto (2015, p.63) quando dizem:

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente.

Nesse sentido, acreditamos ser essencial estabelecer diálogos, trocas de experiências, bem como redes de conexões entre os profissionais que atuam na escola, pois tal interação poderá favorecer o desenvolvimento de práticas integradoras à medida que a oportunidade do encontro possibilita a articulação de ideias e o compartilhamento de projetos.

Desenvolvimento e resultados do projeto

Durante as reuniões tivemos a oportunidade de conhecer algumas práticas pedagógicas dos participantes em sala de aula ou no âmbito escolar de forma geral, além de projetos já desenvolvidos ou os ainda em fase de planejamento. Isto gerou uma visão global e ampliada sobre as diferentes formas do fazer pedagógico e sobre as possibilidades de engajamento, parceria e interações. Para Tardif (2014, p. 14), o saber dos professores:

[...]é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das

fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.

Nesse sentido, observamos que aquele momento de troca, de fala e de escuta entre os colegas contribuiu significativamente na formação de cada um dos envolvidos, bem como na reflexão sobre o desenvolvimento de suas práticas profissionais.

Podemos compreender e afirmar, portanto, que o processo de construção profissional do professor acontece ao longo de sua carreira, na interação com outros sujeitos e no próprio ambiente de trabalho. Em um dos encontros, a professora Deise Benthert², de Química, ratifica tal afirmação quando diz:

Esse tipo de reunião é provocativa e nos instiga a reflexões, discussões sobre formas de ensinar determinados conteúdos de modo a despertar o interesse dos alunos. Nosso problema já começa por esse fato: qual seria a maneira mais atraente de despertar o interesse de adolescentes na faixa-etária de 14 a 18 anos a estudar? Então, reunirmo-nos para essa troca significa o quanto é necessário discutir quanto a contradição permanência X mudança. A permanência é se manter ensinando do mesmo jeito; mudança é estarmos dispostos a sair da zona de conforto e experimentar o que é novo e oportuniza a aprendizagem que todos queremos, mais prazerosa e eficaz.

Ainda sobre a intervenção pedagógica no contexto do ensino integrado, gostaríamos de enfatizar que concordamos com Araújo e Frigotto (2015) quando dizem que a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social podem ser princípios orientadores para a organização de um currículo integrado, embora as possibilidades de fazeres pedagógicos e curriculares favoráveis às práticas pedagógicas norteadas pela integração sejam adaptáveis, múltiplas e flexíveis, adequando-se à diferenciados contextos na relação ensino-aprendizagem.

Sendo assim, ressaltamos também, alguns projetos e práticas cotidianas, apresentadas por professores nesses encontros, em que observamos claramente o compromisso com a formação integral dos estudantes, conforme veremos a seguir.

² A reprodução da fala da professora Deise Benthert foi devidamente autorizada.

Projeto Final de Informática elaborado pelos alunos e alunas da terceira série do Curso Técnico em Informática sob a orientação da professora Cristina Nitto, que trata do desenvolvimento de softwares a partir de demandas reais dos profissionais/setores da escola; construção de um Dicionário Técnico Português-Inglês, elaborado e ampliado a cada ano pelos estudantes dos diferentes cursos sob a orientação do professor Márcio Lima de Inglês; projeto JK Sustentável coordenado pela professora Caroline Oliveira, onde os alunos e alunas dos diversos cursos participam e desenvolvem ações sustentáveis junto à comunidade escolar; Rodas de Conversa, promovidas pela professora Alexandra Giovanni de Produção Oral e Escrita, com os alunos da 1ª série cujo objetivo é discutir sobre suas expectativas em relação à escola e sobre as oportunidades da formação profissional integrada ao Ensino Médio.

Destacamos também, o Teatro Infantil proposto pela professora Claudia Bulkool de Legislação e Informação à Saúde, no qual estudantes da primeira série do Curso Técnico em Análises Clínicas precisam desenvolver, desde o roteiro até o cenário e figurino, uma apresentação teatral sobre algum tema relacionado às disciplinas específicas do curso, para crianças das escolas do entorno; o jogo Flag Futebol proposto pelo professor Alexandre Martins de Educação Física, cujo objetivo é a experimentação do esporte de outra cultura, através da pesquisa e da prática adaptada às condições locais; projeto África de Todos Nós coordenado pelas professoras Ana Beatriz M. dos Santos de Artes, Cristina Nitto de Informática e pelo professor Fábio Tadeu Santana de Geografia, no qual os estudantes podem desenvolver e organizar diferentes atividades envolvendo conhecimentos de diversas disciplinas com o objetivo de valorizar a cultura africana em nosso processo de construção identitária.

Estes são apenas alguns exemplos de práticas e projetos, compartilhados nesses encontros, desenvolvidos por professores tanto da formação geral quanto da formação técnica, que demonstram a preocupação com o desenvolvimento do estudante em sua integralidade física, mental, cultural e científico-tecnológica.

Apesar de o projeto ter o foco nas experiências docentes, como foi dito anteriormente, todos os profissionais que atuam no Ensino Médio Integrado foram convidados a participar. Nesse sentido, não poderíamos deixar de destacar a colaboração da profissional Monica de Freitas, então servidora técnico-administrativa que trabalha há trinta anos na escola no Curso Técnico em Análises Clínicas, onde se formou e atuou, ainda, como professora. Sem dúvidas, os saberes desta colega com tamanha experiência na formação profissional, contribuíram sobremaneira para a reflexão sobre as práticas pedagógicas que se desenvolvem na escola.

Os saberes e experiências compartilhados nesses encontros foram inúmeros e muito valiosos do ponto de vista pedagógico. Cada depoimento, relato, ideia ou comentário sobre o seu próprio trabalho ou sobre o trabalho de algum colega possibilitou reflexões variadas sobre a formação integral, sobre o nosso papel enquanto educadores, sobre a função social da escola, entre tantos outros assuntos.

Cabe enfatizar que, ao final de cada encontro, solicitamos o preenchimento de uma ficha de avaliação na qual todos puderam registrar sugestões, críticas e elogios ao projeto. Tal ferramenta foi essencial para a avaliação do projeto como um todo e, sobretudo, para o planejamento de ações futuras.

Sobre as sugestões, muitos professores manifestaram o desejo de que os encontros acontecessem mais vezes durante o ano e com maior tempo de duração. Entretanto, alguns sinalizaram que o calendário, a quantidade de conteúdos exigidos pelas ementas das disciplinas, entre outros fatores, dificultam a realização de tais reuniões com maior frequência ou duração.

Podemos dizer que um número significativo de participantes mencionou a importância desse momento de troca de experiências para o melhor desenvolvimento do processo educativo. Muitos relataram não conhecer as práticas e os projetos compartilhados, apesar de alguns serem desenvolvidos na escola há algum tempo. Além disso, reconheceram as reuniões como oportunidade de engajamento e integração e, ainda, como momento ímpar de reflexão coletiva.

Considerações finais

Por todo o exposto, podemos dizer que a realização do projeto “Eu fiz e deu certo”, foi bastante satisfatória e cumpriu com os objetivos propostos. Foi gratificante observar que esses momentos de conversa e de trocas de experiências entre professores e demais profissionais envolvidos no desenvolvimento do Ensino Médio Integrado contribuíram para a reflexão e para possíveis aprimoramentos das práticas.

Ficou evidente também que o diálogo favoreceu a integração entre os profissionais. Foi possível observar que a partir dos encontros foram “plantadas sementes” de trabalhos a serem desenvolvidos coletivamente e de forma integrada.

Apesar de existirem outros momentos em que professores e demais profissionais da escola possam conversar, como os conselhos de classe, reuniões do conselho consultivo e reuniões de equipe, percebemos que os professores ansiavam por esses encontros, cuja principal finalidade era dar voz a cada um deles. Durante os encontros todos puderam falar, especialmente, sobre experiências exitosas, e não somente focar em obstáculos cotidianos.

A partir das avaliações realizadas pelos participantes e da autoavaliação realizada pela equipe da Supervisão Educacional responsável pelo desenvolvimento do projeto, acreditamos que alguns pontos podem ser aprimorados. Contudo, temos a certeza de que o projeto deve ter continuidade, pois mostrou-se extremamente importante para fortalecer os vínculos entre os profissionais em busca de uma educação profissional comprometida com a formação humana e com a integração de todas as dimensões da vida no processo educativo.

Agradecimentos

Agradeço às minhas colegas, Supervisoras Educacionais, Iara e Terezinha Fátima pela parceria no planejamento e condução do projeto e a todos os colegas da ETEJK pela participação. Todas as

contribuições foram fundamentais ao desenvolvimento e sucesso do projeto, bem como à elaboração deste relato de experiência.

Referências

ARAÚJO, R. M. de L., & FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação Em Questão**, p. 61-80, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>>. Acesso em: 24 mai. 2019

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. *In*: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Prática Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MEMÓRIAS DE UMA TRAVESSIA PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: um relato de experiência

Fagner Rosemberg

Introdução

Há certo dito popular que diz que ‘aprendemos com a experiência do outro’. Atribui-se a José Saramago a tese de que é menos penoso aprender com a experiência alheia do que com a própria experiência. Embora o caráter semântico destes adágios não exclua a própria experiência, é notório que valora as vivências de outrem, até mesmo para nos poupar de algo negativo. Entretanto, neste artigo busco dar um enfoque epistêmico que valoriza as minhas próprias experiências com a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), preconizada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB,1996).

É importante destacar que, de acordo com a LDB (1996), a Educação Profissional e Tecnológica se integra à educação básica, à educação superior, às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Podendo ser organizados por eixos tecnológicos e diferentes itinerários formativos, seus cursos abrangem 3 (três) possibilidades de oferta: “artigo 39, § 2º I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (LDB, 1996).

Neste sentido, o presente relato objetiva descrever as experiências que tive com a EPT em três momentos de minha vida - dialogando com os diferentes cursos de sua abrangência -: a) como aluno do Ensino Médio Integrado (EMI); b) como professor de Educação Física em uma escola de Ensino Médio Integrado (EMI); c) e atualmente como mestrando em

Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)- *campus* Mesquita.

O convite para realizar este mergulho em minhas reminiscências na EPT surgiu como proposta reflexiva do referido curso de mestrado, dentro da Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, ministrada pela professora Dr^a Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel. Ao deparar-me com a trajetória percorrida no âmbito da EPT, lembrei-me da importância do pensamento Freireano (2011), para o qual o processo de ensino-aprendizagem implica compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Sendo assim, essa travessia pela EPT desde aluno do EMI, perpassando por docente do EMI e agora mestrando em EPT, possibilitou compreender-me como sujeito histórico, construtor e crítico de minha realidade sociopolítica e cultural. Portanto, é imperioso questionar: que tipo de formação eu recebi enquanto aluno do curso de educação profissional técnica de nível médio? Quais eram minhas expectativas e concepção de mundo naquela época? Será que ao me tornar professor minha práxis pedagógica contribuiu para formação humana integral, politécnica e omnilateral (CIAVATA, 2014; MOURA, 2013; TAFFAREL, 2012)¹ dos alunos que lecionei? Como minha vivência enquanto mestrando em EPT tem elevado meu instrumental teórico a ponto de (re)construir minha práxis pedagógica em prol de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

¹ O termo “omnilateralidade” é utilizado nesse texto no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica (CIAVATA, 2014, p. 190). Com gênese pautada na obra de Marx e Engels, bem como na escola unitária de Gramsci, tem a perspectiva de buscar uma sociedade justa, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária sob a responsabilidade do estado (MOURA, 2013, p. 707). Portanto, pode-se dizer que se contrapõe “à formação unilateral e que contempla as dimensões da ciência, tecnologia, humanidades, artes e educação física na perspectiva da formação para a transformação da sociedade e superação do capitalismo” (TAFFAREL, 2012, p.115).

Portanto, alinhavado com Ciavatta (2014), este trabalho avança para além das memórias pessoais de experiência com a educação profissional e tecnológica. Almeja também refletir a importância de se lutar por uma formação humana integral, politécnica e de educação omnilateral.

Aluno do Ensino Médio Integrado (EMI)

O ano de 2001 foi um marco em minha vida estudantil. Acabara de ser promovido para o segundo ano do Ensino Médio e, aos 15 (quinze) anos de idade recém-completados, via-me diante de uma importante decisão: continuar na mesma escola de bairro em que havia cursado o primeiro ano de ‘formação geral’ ou sair de minha zona de conforto rumo ao município vizinho e cursar o EMI.

Lembro-me dos conselhos de meus pais de que ao término da educação básica eu teria, ao menos, um curso técnico profissional. Na mente deles, teoricamente eu teria mais chances de ingressar no mundo do trabalho. Pois bem, tomei a decisão de me transferir de uma escola estadual próxima de minha casa, no município de São Gonçalo/RJ, para uma que ofertava, no contraturno e de modo integrado ao ensino médio, o curso profissionalizante de Técnico em Administração.

Assim, deu-se início a minha travessia pela modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais precisamente no Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares, Barreto – Niterói/RJ. Todos os dias pela manhã, estudava as disciplinas curriculares obrigatórias, enquanto no turno vespertino, 3 (três) vezes por semana, me dedicava às aulas que compunham o currículo do curso técnico profissional.

Na ocasião, não observava qualquer articulação entre aquilo que era estudado de manhã e na parte da tarde. Não havia uma proposta de currículo integrado e as falas dos professores eram desconexas e fragmentadas. A impressão que tinha era que se tratava de duas propostas bem distintas de educação: pela manhã uma educação mais intelectualizada, abstrata, teórica e de ‘formação geral’; e de tarde um ensino mais pragmático, tecnicista e propedêutico.

Ora, o objetivo do EMI não deveria estar comprometido com a formação humana integral, omnilateral, em detrimento à perspectiva cartesiana e dicotômica do sujeito? Sobre esta questão, Ramos (2014, p. 87) elucida que:

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é *que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (grifo meu)*

São cristalinas as palavras da autora quanto à concepção adequada de educação integrada. Uma educação que entende o sujeito de modo holístico, considerando todas as suas dimensões (afetiva, cognitiva, social, cultural, física) em um todo indivisível, não dualizando trabalho manual e trabalho intelectual. Deste modo, o EMI deve preparar não para assumir uma posição no mundo de trabalho, tão somente. Mas elevar o nível de consciência dos alunos para o pleno exercício de cidadania, entendendo o contexto sociopolítico, histórico e cultural em que vivem, tendo o trabalho como princípio educativo.

Neste sentido, Zabala (2008) traz importante reflexão acerca da aprendizagem dos conteúdos segundo sua tipologia. De modo que se amplia o olhar do processo de ensino-aprendizagem para além da tradicional classificação dos conteúdos por matérias, buscando-se uma maior aproximação entre as disciplinas curriculares, numa perspectiva interdisciplinar e significativa aos educandos. Com isto, temos um possível caminho para se pensar o currículo integrado no EMI, explicitando as intenções educativas a partir das dimensões conceituais (fatos, conceitos e princípios), procedimentais (ligados ao fazer) e atitudinais (normas, valores e atitudes) dos conteúdos. Ao se pensar nas características da tipificação dos conteúdos, é importante salientar que a construção

do conhecimento não ocorre de forma compartimentada, mas de maneira integrada; o que possibilita, neste trabalho, vislumbrar a travessia de uma formação eminentemente propedêutica para uma formação integral.

Atualmente, quando busco em minhas lembranças a experiência que tive enquanto discente do EMI, percebo que de “integrado” mesmo só ficou a nomenclatura. Ao findar a educação básica via-me despreparado tanto para fazer uma melhor leitura de minha realidade social, quanto de me sentir apto profissionalmente a ingressar no mundo do trabalho. Não havia um currículo integrado, de fato, capaz de realizar a práxis pedagógica, a união indissolúvel entre teoria e prática.

Apesar de entender que meus professores tinham responsabilidades quanto à elaboração de planos de aula que levassem em conta aspectos interdisciplinares, coadunados com postulados de uma formação humana integral, não lhes culpabilizo totalmente pela defasagem ora posta. Isto porque penso ser esta uma questão muito complexa, envolvendo toda uma questão estrutural e sistêmica de educação nacional a ser debatida já naquele momento de minha vida escolar.

Diante disso, não cabe neste trabalho tecer elucubrações se faltou maior envolvimento da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico da escola; ou se havia reuniões conjuntas dos professores das disciplinas de formação geral e os do curso técnico profissional em prol de um currículo integrado. Mas sim, sinalizar a carência em receber uma formação humana integral, politécnica e omnilateral durante meu primeiro contato com a educação profissional e tecnológica.

Professor de Educação Física em uma escola de Ensino Médio Integrado (EMI)

O segundo momento a compor este relato representa um salto ao mesmo tempo cronológico e ontológico em minha vida. Cronológico porque ao findar o ensino médio não ingressei

diretamente no mundo do trabalho como eram as minhas expectativas e as de meus pais, mediante o curso técnico profissional em Administração. Em vez disso, prestei vestibular e fui cursar Educação Física, me formando em 2008 para atuar na área do magistério ou bacharelado. O salto ontológico se deu pela aprendizagem, ao longo dos quatro anos de formação acadêmica, de que a construção do homem como ser social e a diferenciação da natureza ocorrem a partir do trabalho (BORGES, 2017).

Sendo assim, não apenas optei em trabalhar na área do magistério como tive a oportunidade, já em meados de meu primeiro ano de formado, de atuar no CIEP 439 – Luiz Gonzaga Júnior (Gonzaguinha), Luiz Caçador – São Gonçalo/RJ. Uma escola de Ensino Médio Integrado (EMI) que oferecia na época o curso técnico profissional em Empreendedorismo. Pela manhã, os alunos estudavam as disciplinas curriculares da chamada ‘formação geral’, e na parte da tarde as disciplinas do referido curso técnico.

Situada em uma área de risco social, a escola tinha muitas demandas da comunidade em seu entorno, sendo vista pelos pais dos educandos como grande oportunidade de formação profissional e afastamento da criminalidade que dominava a região.

É interessante destacar este recorte de minha vida profissional, uma vez que a segunda experiência em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se deu justamente como em uma espécie de inversão de papéis. Se antes eu era um aluno de EMI, cheio de expectativas e anseios em ter uma certificação profissional, que hipoteticamente aumentariam as chances de inserção no mundo do trabalho, agora eu compunha o corpo docente de uma escola que oferecia a mesma modalidade de educação. Estava lecionando para alunos que vislumbravam nesta oferta de EPT as mesmas oportunidades que eu idealizava quando também cursava o EMI.

Naquela época, eram comuns os debates no âmbito educacional acerca do tempo de permanência do aluno na escola. A ideia era de que quanto mais tempo o aluno lá estivesse, melhor seria para sua formação enquanto pessoa capaz de exercer plenamente sua cidadania. Ora, não se questionava que tipo de ensino se estava

desenvolvendo, se era circunscrito aos interesses do capital ou se realizava a travessia para a formação humana integral (MOURA, 2013). Esta discussão atualmente foi realizada pelo Ministério da Educação, culminando na implantação da atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a qual afirma explicitamente o seu compromisso com a educação integral, reconhecendo

(...) assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (...) Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p.14)

Se atualmente os professores têm explícito na BNCC que o conceito de educação integral transcende a ideia de duração da jornada escolar, o mesmo não era tão claro no início de minha trajetória no magistério. Como professor de educação física do EMI, conhecendo a realidade sociocultural em que viviam os alunos, buscava a cada dia de aula conhecer seus interesses, necessidades e possibilidades de aprendizagem. Como havia passado há tão pouco tempo pelo mesmo EMI, minha fala era bem próxima da realidade de meus alunos; e isto sem mencionar que eu era um jovem recém-formado com 22 anos de idade, lecionando para alunos do 2º e 3º ano do ensino médio com idades próximas a minha, na faixa entre 16 e 18 anos.

Posso afirmar, no dialeto de professor, que naquela ocasião eu estava cheio de ‘furor pedagógico’, com muitas ideias teóricas advindas da recente formação acadêmica. Assim, ministrava os conteúdos curriculares específicos de minha disciplina de ensino a partir da tematização daquilo que era mais relevante e significativo para o aluno. Entendendo que eu estava lecionando dentro de uma

modalidade de educação profissional e tecnológica, apoiava algumas aulas no tema transversal “Trabalho e Consumo” - um dos temas postulados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) - para elaborar estratégias de ensino que abordassem questões envolvendo a inserção no mundo do trabalho, bem como críticas aos valores neoliberais subjacentes ao sistema capitalista então vigente.

Embora em algumas dessas discussões eu saísse da aula com a sensação de que alcançara para aquele dia o objetivo pedagógico planejado, devo ser honesto para reconhecer as lacunas que apenas hoje tenho a maturidade para perceber. Primeiramente, vejo que por mais que eu procurasse abordar assuntos que tratassem da relação da inserção do adolescente e jovem no mundo do trabalho, minha contribuição era pequena e descontextualizada com o que acontecia no restante do currículo da escola. Não havia um currículo integrado entre as disciplinas de formação geral e as do curso técnico profissional, assim como na época em que eu também fui aluno do EMI. Isto desperta em mim um desconforto pedagógico, uma vez que, possivelmente, os meus alunos tiveram a mesma sensação de disciplinas curriculares que não se articulavam entre si.

Além disso, entendo também que eu era um jovem professor que precisava prosseguir em minha formação acadêmica, tendo em vista construir um maior arcabouço teórico de conhecimento que me possibilitasse alcançar a formação humana integral, politécnica e omnilateral de meus alunos.

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica

A terceira e última experiência com a EPT é a que eu estou vivenciando no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) - *campus* Mesquita. Desde o processo seletivo para o ingresso, venho me familiarizando com termos e assuntos que não apenas ampliam minha visão crítica de mundo, como também me levam a (re)elaborar minha prática profissional docente.

A lacuna sobre como propiciar aos alunos uma formação humana integral, politécnica e omnilateral, citada ao longo do texto pela sua ausência nos dois momentos anteriormente vividos na EPT, começa a ser preenchida quando

Compreende-se que tanto na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, não há espaço para a profissionalização *stricto sensu* quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a autonomia e a emancipação humana. Segundo o pensamento por eles defendido, formar, ainda na adolescência, o sujeito para uma determinada profissão potencializa a unilateralidade em detrimento da omnilateralidade. (MOURA, 2013, p.707)

O autor evidencia o perigo em se conceber unilateralmente a formação profissional do adolescente. E isto pode acontecer quando a oferta de educação profissional técnica de nível médio não se faz acompanhada de um currículo integrado, de modo que se tem uma visão dicotomizada das disciplinas de ‘formação geral’ e as do curso técnico profissional. Ora, Ramos (2014) já nos advertira da importância de se pensar a educação geral e a educação profissional como um todo inseparável, sob o risco de se formar um ser humano fragmentado e perpetuar o dualismo trabalho manual/trabalho intelectual.

Com isto, Ramos (2014) enfoca o trabalho como princípio educativo, buscando incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. O que significa entender que não se deve formar ‘para o exercício do trabalho’; mas que sendo a primeira mediação entre o homem e sua realidade material e social, o trabalho eleva o homem à condição de produtor e transformador de sua realidade.

Este tipo de conhecimento adquirido no mestrado me fez refletir o quão longe eu me encontrava como aluno e professor do EMI de uma formação humana integral, politécnica e omnilateral. Não afirmo que este caminho é fácil, mas o presente curso tem me ajudado a compreender que há uma série de fatores políticos e sociais que levam ao advento de novas morfologias do trabalho (ANTUNES, 2009), gerando novas demandas também à educação.

Quando Antunes (2009) aponta que as últimas décadas experimentaram a crise do capital, erigindo os valores neoliberais de acumulação flexível como respostas, ocorreram mudanças no mundo do trabalho, tais como: ampliação da informalidade do trabalho com os assalariados de serviços, subcontratados e terceirizados; desemprego ampliado; precarização exacerbada; rebaixamento salarial acentuado e com perda considerável de seus direitos; principalmente nos países de capitalismo periférico, como o Brasil.

Após ter ciência desses conhecimentos e entendendo que a escola não é uma ilha isolada, uma vez que dialeticamente recebe influências e influencia o contexto social em que está inserida, posso reunir um arcabouço teórico que me possibilita afirmar que o tipo de educação que experimentei enquanto aluno do EMI e que propiciei enquanto docente do EMI estava em consonância com os mesmos interesses sociais que tem levado às novas morfologias do trabalho.

Se por um lado não me causa angústia saber que não recebi uma formação humana integral enquanto aluno do EMI, o mesmo não posso dizer de quando fui professor do EMI, pois mesmo que se pese o fato de ser bem jovem e que me esforçava ao máximo para propiciar uma aprendizagem significativa, faltavam-me elementos teóricos para planejar aulas mais contextualizadas com o mundo do trabalho. Contudo, percebo que neste Mestrado estou tendo a oportunidade de (re)elaborar minha prática profissional docente.

Considerações finais

Relatar as experiências com a EPT em 3 (três) momentos bem distintos de minha vida representou mais do que uma descrição cronológica e narrativa dos fatos. Não foi apenas um retorno às reminiscências remotas de minha adolescência enquanto aluno do EMI, perpassando pelo início de carreira ao magistério no EMI e a presente fase enquanto mestrando em EPT, mas significou realizar uma autoanálise de como se deu o processo formativo nesta modalidade de educação, bem como tecer críticas a atual conjuntura societária em que estamos inseridos.

Deste modo, percebi que as minhas duas primeiras experiências com a EPT estavam distantes de uma formação humana integral, politécnica e omnilateral. Como aluno do EMI senti a falta de diálogo entre as disciplinas curriculares de 'formação geral' e as do curso de educação profissional técnica. Já como professor, por mais que elaborasse atividades significativas aos meus alunos, ainda me faltava amadurecer e ampliar meu arcabouço teórico de conhecimento que possibilitasse planejar aulas de modo contextualizado com as diversas questões envolvendo o mundo do trabalho.

O Mestrado em EPT está sendo enriquecedor em dois sentidos: preencher as lacunas antepostas e oportunizar o instrumental teórico necessário à (re)elaboração de minha prática profissional docente. Conceitos como o de currículo integrado; tipologia dos conteúdos; o trabalho enquanto princípio educativo; as novas morfologias do trabalho; práxis pedagógica e ontologia do ser social; são alguns dos exemplos epistemológicos que norteiam a superação da educação profissional e tecnológica fragmentada, que dualiza trabalho manual/trabalho intelectual.

Diante do exposto, termino este relato sem considerá-lo acabado, uma vez que me situo no interior deste processo de construção de conhecimentos em prol de propiciar aos meus alunos uma formação humana integral, politécnica e omnilateral. Compreendo, ainda, a importância de se fazer uma leitura crítica dos valores neoliberais que permeiam a sociedade e, por conseguinte, o sistema escolar de ensino; sem perder de vista o papel transformador da prática docente contextualizada.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho.**[2.ed., 10.reimpr.rev. e ampl.]. – São Paulo, SP: Boitempo, 2009. – (Mundo do trabalho)

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. *Revista Educação em Questão*, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufm.br/educacaoemquestao/article/view/12747>>.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? *Revista Trabalho & Educação*, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7693/5935>>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educação Pesquisa*, v. 39, n. 3, p.705-720, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>>.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2016/05/História-e-política-da-educação-profissional.pdf>>.

TAFFAREL, C.Z. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. *Kinesis*, v.30, n.1, Jan./Jun. **2012**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5726>>. Acesso em 29 de jun de 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

REFLEXÕES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE UMA BIBLIOTECA ESCOLAR DE ENSINO MÉDIO: um relato de experiência

Alan Cruz de Souza

Introdução

A inquietação para elaborar e implementar ações culturais na biblioteca escolar do Colégio Pedro II – *campus* Duque de Caxias gera constante reflexão sobre como e em que momento aplicar estas atividades. O diálogo com a direção pedagógica, a autonomia da equipe da biblioteca e o entendimento do Projeto Político Pedagógico Institucional - PPPI possibilitou o início da criação de uma biblioteca ativa na perspectiva da formação intelectual do discente.

Propor que o acervo esteja relacionado com as questões sociais e culturais presentes no cotidiano do(a) aluno(a) foi um caminho adotado para a construção de uma biblioteca viva. Para isso, identificamos que é imprescindível a participação do discente na composição deste projeto (seja na proposta de criar uma seção temática, no relato de suas experiências etc.) e de uma equipe composta por profissionais dispostos a desconstruírem a imagem da biblioteca como local de somente emprestar livros.

Assim, com erros e acertos e constante autocrítica de nossas ações, incluímos nas nossas atividades a *mediação cultural* ao relacionar o acervo com temáticas presentes nas vivências dos(as) alunos(as). Portanto, a mediação cultural é caracterizada pela:

ação que pode transformar os significados e o estado de incomunicabilidade entre os bens culturais e um indivíduo, grupo ou coletividade. Então, o mediador cultural pode ser entendido como o articulador entre os bens culturais – saberes e objetos simbólicos – e um indivíduo, um grupo ou uma coletividade, por meio de dispositivos ou recursos instrumentais para acesso e apropriação desses bens (LIMA; PERROTTI, 2016, p. 169).

Dessa forma, foi e continua sendo fundamental que a equipe da biblioteca tenha o hábito da leitura e, assim, conheça o conteúdo dos itens que ali estão. Essa ação tem como finalidade identificar particularidades das obras para criar projetos criativos no intuito de “descortinar” a realidade e despertar a curiosidade no discente.

Logo, nossa proposta tem como base a criação de atividades provisórias e permanentes. As provisórias são relacionadas com datas e períodos específicos dentro do calendário escolar. São estas: exposições, sessões de cinema e palestras. Já as permanentes estão presentes na biblioteca, independente de data específica. São elas: dinamização do acervo e criação de seções com temáticas específicas.

Além disso, identificamos que é de grande relevância a avaliação das nossas atividades culturais pelos discentes. Assim, disponibilizamos questionários para que esses avaliem nossas ações e no projeto *Gostou do livro? Dê a sua opinião* solicitamos a reflexão dos(as) alunos(as) na leitura dos itens.

Portanto, essas atividades vão ao encontro do termo educação omnilateral, pois elas têm a intenção de ser um caminho possível na formação intelectual e crítica do discente. Para Frigotto (2012, p. 267), educação omnilateral

é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico.

Ciavatta (2014, p. 190) elucidada que a educação omnilateral tem o “sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”. Dessa forma, acreditamos na potencialidade da biblioteca escolar como um auxílio na formação intelectual e crítica do discente.

Em vista das informações supracitadas, norteamos os nossos projetos por intermédio do PPPI do Colégio Pedro II e das Diretrizes

da IFLA e da UNESCO para as bibliotecas escolares. Esta explicita que a biblioteca escolar tem como função cultural organizar eventos especiais tais como exposições, visitas de autores, entre outras atividades. Portanto, por meio dessas práticas, a equipe da biblioteca estimulará o interesse pela leitura e o desenvolvimento de afinidades pela literatura (DIRETRIZES, 2005).

Breve apresentação da biblioteca

A biblioteca nomeada professor Aloysio Jorge do Rio Barbosa iniciou suas atividades no dia 16 de março de 2015 e homenageou o professor que foi ex-aluno do Colégio. Com o seu falecimento em 2012, a família doou todas as obras do seu acervo pessoal para a instituição.

A biblioteca em questão atende aos discentes do ensino médio, docentes e funcionários do Colégio Pedro II – *campus* Duque de Caxias e o seu acervo é composto por livros didáticos, paradidáticos, Braille, histórias em quadrinhos, literatura de cordel, CDs, DVDs e audiolivros. A equipe de profissionais que ali atua é composta pelo bibliotecário Alan Cruz de Souza e a auxiliar de biblioteca Daviane da Silva Ribeiro.

Assim, para a criação de uma biblioteca ativa, apresentarei no texto as seguintes ações culturais implementadas por esta equipe: exposição, sessões de cinema, ciclo de palestras, dinamização do acervo, seções temáticas e o projeto intitulado *Gostou do livro?*

Com a inserção do catálogo automatizado, as bibliotecas dos *campi* trabalham em rede e disponibilizam os seus acervos para toda a comunidade escolar do Colégio Pedro II. Como exemplo, alunos do *campus* Duque de Caxias podem solicitar o empréstimo de itens do *campus* Centro.

Exposição

A exposição intitulada *O livro além das páginas: despertar o desejo da leitura por meio de uma exposição*¹ teve como proposta a desconstrução da imagem dos livros como algo estático e sem vida. Disponibilizada para os discentes em março de 2016, a amostra relacionou os itens do acervo com temas relacionados aos seguintes tópicos: Censura; Cidadãos críticos; A conquista de direitos; Registrar para não esquecer; Ganhando os palcos; Na TV; Em cartaz na sétima arte; Livros cantados; Heróis que saíram dos quadrados; Dos livros para os quadrinhos; A literatura em cordas; Jogos eletrônicos e literatura.

Como o *campus* Duque de Caxias não tem um espaço permanente para exposições, decidimos que ela seria implementada, estrategicamente, dentro da biblioteca. Assim, o visitante além de vê-la, poderia ler as obras que estavam sendo divulgadas.

Definimos no processo de elaboração da atividade que a organização da biblioteca aconteceria no período de férias dos discentes. Assim, não atrapalharíamos os(as) alunos(as) que quisessem frequentá-la para somente estudar. Dessa forma, a data de início da exposição coincidiu com o começo do ano letivo. Logo, mantivemos um distanciamento considerado necessário do período de certificações.

Para avaliar esta atividade cultural, solicitamos que os discentes preenchessem uma lista com suas opiniões sobre o evento. A seguir, disponibilizamos 6 (seis) destas opiniões e preservamos a identificação dos(as) alunos(as). Dessa maneira, colocamos somente a letra inicial do seu nome.

¹ Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/3121/2791>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

Quadro 1 – Opinião dos discentes sobre a exposição

Nome	O que você achou da exposição?
F.	Eu gostei muito. Acho que devíamos ter mais projetos relacionados à leitura.
M.	Eu achei superinteressante. Espero que exposições assim sejam recorrentes.
E.	Interessante, pois reuniu obras de um grande valor cultural, além das músicas e os discos. Criativo!
J. M.	Muito criativo, chama a atenção para o conteúdo exposto. Desta forma atraindo mais leitores e até mesmo os que não tem o hábito de ler.
L. S.	Fiquei realmente impressionada em como a exposição é simples e cheia de riquezas. A biblioteca passou a ser um lugar surrealista onde podemos viajar pelo mundo literário.
S. P.	A exposição é bem impressionante, inspiradora. Acho que o que vocês fizeram foi algo que nos estimula a aprender mais sobre várias coisas. Ter uma certa liberdade para ver um mundo novo nos livros.

Fonte: o autor

Com a leitura do questionário, identificamos que o nosso objetivo foi alcançado. Logo, muitas das temáticas apresentadas na exposição tornaram-se seções fixas na biblioteca. O processo de criação destas seções será explicitado, posteriormente.

Sessões de cinema

A equipe da biblioteca, em parceria com a direção pedagógica, promoveu sessões de cinema nos anos de 2015 e 2016. Esta atividade teve como finalidade relacionar os DVDs com os livros do acervo.

Para isso, estruturamos esta ação cultural da seguinte forma: as sessões aconteciam no turno da manhã e da tarde; inicialmente, a equipe da biblioteca fazia uma breve apresentação dos livros que compõem o acervo com temáticas presentes na obra cinematográfica que foi exibida (por exemplo: no filme Lincoln, falamos sobre os livros da Guerra de Secessão, no filme A Queda, mostramos os livros que abordam a temática sobre o Nazismo e II Guerra Mundial); em seguida, com o término da sessão, um(a) professor(a) mediava um debate sobre assuntos específicos do filme (este docente era convidado previamente pelo diretor pedagógico do *campus*).

Palestra

Em 2017 iniciamos o ciclo de palestras *Da concepção à publicação do livro*. Nela, convidamos escritores(as) que discorreram sobre o processo de criação das suas obras, o contato com as editoras e as dificuldades de publicação. Nosso objetivo foi aproximar os(as) autores(as) dos discentes.

Na primeira edição, convidamos as escritoras e professoras Juliana Gelmini, autora do livro “Insólito sólido”, e Glaucia Secco, autora de “Clariceando (n)a escuridão”.

Além de promovermos a leitura das obras, possibilitamos que os alunos entendessem o processo editorial. No final das apresentações, os discentes puderam fazer perguntas aos convidados e descobrimos que diversos alunos eram jovens escritores com interesse em publicar suas obras.

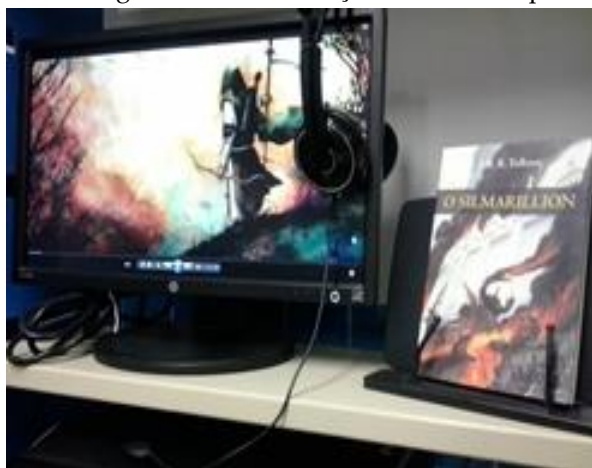
Infelizmente, o ciclo de palestras era feito no horário da tarde e impossibilitava que os alunos desse turno pudessem compartilhar das suas experiências com os(as) autores(as), pois estavam nas salas de aula.

Dinamização do acervo

A equipe da biblioteca, na intencionalidade de incentivar a leitura das obras do acervo, propõe a dinamização dos livros de forma permanente no seu espaço físico. Aqui, apresentaremos três destas possibilidades de promoção da leitura. A primeira *associa vídeos disponíveis na internet com os suportes impressos*, a segunda é a *divulgação de cartazes* e a terceira a *construção de elementos decorativos relacionados com o item*:

Associação de vídeos disponíveis na internet com os suportes impressos: para esta atividade, estabelecemos critérios para serem divulgados na biblioteca. Dessa forma, vídeos que contêm materiais com fins comerciais e com baixa resolução de imagem não são disponibilizados. Para esta ação, utilizamos um monitor, fone de ouvido e suporte para dar destaque à obra (Figura 1). Assim, o discente que tem interesse pelo vídeo coloca o fone e ao seu lado tem acesso à obra para leitura.

Figura 1: Fotografia da dinamização de um livro pelo vídeo



Fonte: o autor

Divulgação de cartazes: é feita a leitura do item do acervo por um integrante da equipe da biblioteca. Seguidamente, ao

identificar alguma particularidade que possa despertar a curiosidade, criamos a arte para divulgação (Figura 2). Esses cartazes ficam espalhados em diversos locais do setor.

Figura 2: Cartaz do livro *Fahrenheit 451*



Fonte: o autor

Construção de elementos decorativos relacionados com o item: é feita a leitura da obra por um integrante da equipe da biblioteca que identifica uma particularidade do item. Por meio dessa constatação, procuramos criar uma decoração com a finalidade de despertar a curiosidade do discente. Logo, para a implementação desta ação, utilizamos material de papelaria (Figura 3). Com o término da construção, este elemento decorativo é exposto em local fixo na biblioteca.

Figura 3: Fotografia da simulação de uma televisão (livro 1984)



Fonte: o autor

Com a criação dessas atividades, comprovamos por dados estatísticos, o aumento considerável do número de empréstimos dessas obras. A constatação desses dados tem sido um estímulo para continuarmos produzindo atividades relacionadas à cultura.

Seções temáticas

Por intermédio do diálogo com os alunos, identificamos que as suas vivências e necessidades de informação podem ser agrupadas em seções temáticas direcionadas para as questões sociais e culturais.

Nosso objetivo é que, mediante a organização e decoração das seções, o discente localize a sua busca por informação nestes assuntos específicos ou desperte o interesse pela leitura daquelas obras (Figura 4). Dessa forma, acreditamos que essa atividade pode ser um auxílio na formação crítica e intelectual do aluno ao relacionar o acervo com a temática dos Negros(as), Povos indígenas, Mulheres, Censura aos livros, Distopia, Favelas, Livros utilizados como fonte de inspiração para a composição de músicas, entre outros.

Figura 4: Fotografia da seção Distopia



Fonte: o autor

Assim, decidimos reorganizar a arrumação dos livros nas estantes com destaque para estes temas. Na elaboração deste projeto, fazemos diversas pesquisas para a composição de cada seção.

Ressaltamos que a Classificação Decimal de Dewey – CDD é mantida para identificar o assunto principal da obra. Langridge (2006, p. 84) define CDD como um sistema de classificação que tem na sua estrutura “[...] às disciplinas fundamentais do conhecimento, a saber: 100 Filosofia, 200 Religião, 300 Ciências Sociais, 500 Ciência, 600 Tecnologia, 700/800 Artes, 900 História.”

Gostou do livro?

O projeto *Gostou do livro? Dê a sua opinião* surgiu da percepção de que alguns discentes faziam o empréstimo de itens por indicação de outros(as) alunos(as). Observávamos no balcão de atendimento as análises e reflexões sempre pertinentes da leitura das obras pelos sujeitos leitores.

Mediante essa constatação, decidimos solicitar numa ficha presente no bolso, ao final do exemplar, a opinião do discente sobre aquele item específico. Este material permanece anexado no final do item para que outros(as) alunos(as) tenham acesso aos textos.

Abaixo, destacamos 5 (cinco) considerações sobre as obras. Para preservar a identificação, colocamos a letra inicial do(a) leitor(a).

Quadro 2 – Opinião dos discentes ao ler o item do acervo

Discente	Título	Texto
F.	Fundação	É um livro ótimo, pois no decorrer dos capítulos é possível relacionar algumas coisas com o cotidiano, como por exemplo as "crises Seldon" que é possível relacionar com as lutas pelo controle e poder sobre uma determinada região ou país.
F.	Quilombos	De fato a identidade é dada pela história, entretanto, muitas vezes a única história que temos é a do vencedor! O livro Quilombos apresenta a identidade e história negra, formando raízes antes desconhecidas.
C.	Sobrevivi...posso contar	O livro é totalmente maravilhoso e angustiante. Nos faz refletir quantas mulheres passam por isso todos os dias, porém não tem o apoio da família ou força para lutar. O testemunho dela é essencial para ver como o machismo pode mudar a vida de alguém. Realmente é necessária a leitura. Ainda para mim foi muito importante como mulher, feminista, poder entender como essa mulher agredida pensa e como ela sofreu é essencial, para a luta ser ainda mais forte.

C.	Elas por elas	É de grande crescimento intelectual a leitura desse livro. Saber que há mulheres que mesmo com todas as barreiras conseguem fazer arte com as palavras e ainda conseguem motivar e tocar pessoas é de grande privilégio. Muito bom ter essa representatividade, dando apoio aos nossos sonhos.
M.	Fahrenheit 451	O livro por mais que seja de 1953, a cada dia está mais atual. Você quase esbarra em seu cotidiano enquanto folheia o livro de trama fluida e envolvente. Eu, particularmente, me identifiquei pelo amor que tenho aos livros, morreria com eles, assim como no início.

Fonte: o autor

Em vista do quadro acima, conseguimos identificar a reflexão do discente ao ler o item. Logo, esse retorno das suas opiniões tem sido positivo para a nossa análise. Frases como “relação com o cotidiano”, “nos faz refletir” e “crescimento intelectual” aparecem rotineiramente na escrita dos(as) alunos(as).

Conclusão

Ao verificar as possibilidades de implementarmos atividades culturais na biblioteca do Colégio Pedro II – *campus* Duque de Caxias, percebemos que existe uma infinidade de ações que podem ser desenvolvidas pelos bibliotecários e auxiliares de biblioteca. Assim, constantemente, refletimos sobre qual dinamização vamos aplicar para aquela obra específica (seja relacioná-la com um contexto histórico, social etc.) na possibilidade de sermos um auxílio na formação intelectual e crítica do discente.

Para que isso ocorra, acreditamos que é inadmissível o distanciamento do profissional que atua nas bibliotecas escolares dos(as) alunos(as). Fazer com que estes sujeitos leitores entendam o seu papel na organização da biblioteca não é um desafio. Basta escutarmos atentos as suas ideias e reflexões sobre os projetos dinamizados no setor.

Logo, ficarmos isolados atrás do balcão de atendimento, não é a opção escolhida pelos profissionais atuantes da biblioteca em questão. Nosso intuito é mostrar ao discente que ele tem papel fundamental na participação da elaboração das atividades.

Em vista disso, acreditamos que a construção da identidade da biblioteca é ininterrupta e a avaliação positiva dos sujeitos leitores é um incentivo para continuarmos inserindo a mediação cultural na biblioteca do Colégio Pedro II – *campus* Duque de Caxias.

Referências

CIAVATTA, M. O Ensino Integrado, a Politecnicia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan./abr., 2014.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar. 2. ed. rev. Disponível em:<<https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resourcecenters/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LANGRIDGE, Derek. **Classificação**: abordagem para estudantes de Biblioteconomia. Rio de Janeiro: Ed. Interciência, 2006.

LIMA, Celly de Brito; PERROTTI, Edmir. Bibliotecário: um mediador cultural para a apropriação cultural. **Inf. Prof.**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 161–180, jul./dez. 2016. Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/28319/20518>>. Acesso em: 25 maio 2020.

UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL CONTINUADA DO PRONATEC NO CENTRO VOCACIONAL TECNOLÓGICO - AUSTIN

Albertina Campos Pinho Faria
Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel

Introdução

Este relato de experiência está relacionado à prática pedagógica enquanto pedagoga, uma vivência numa instituição pública de ensino, na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica. De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96, em seu artigo 39, parágrafo 2º e nos incisos I, II e III:

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.[...] abrangerá os seguintes cursos: de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 1996, art. 39).

Assim, a experiência a ser relatada está relacionada com a prática profissional nos cursos FIC ou qualificação profissional pelo PRONATEC. Tendo em vista que, ao longo de minha carreira, grande parte de minha atuação foi na Educação Básica, no ensino regular, desenvolver a prática pedagógica numa realidade diferente foi inovador e desafiador.

Uma vez que os diversos desafios que encontramos no ambiente escolar não são discutidos ao longo de nossa formação, não recebemos orientações sobre como lidar com eles no cotidiano escolar. Aprendemos sobre várias teorias, estudamos educadores e pensadores com diferentes aspectos, realizamos pesquisas,

desenvolvemos ideias e, apesar de passarmos por estágios supervisionados para observar a prática e realizarmos em um período curto algumas intervenções, será no cotidiano da nossa realidade, enquanto profissional, que viveremos a verdadeira prática. Neste contexto é que teremos experiências não imaginadas antes e observaremos nossa formação confrontada em situações para as quais não estamos capacitados para solucionar.

É nesse sentido que precisamos atualizar, constantemente, nossos conhecimentos, reformular os saberes construídos e buscar novas formações que complementem nossa formação inicial, ou até mesmo, nos reinventarmos, para lidar com aspectos divergentes na escola.

Uma vez que a instituição escolar é um ambiente rico em diversidade, no qual as habilidades são múltiplas e as realidades são multifacetadas, quando não se consegue acompanhar novos formatos que surgem dentro da escola, este é o momento que o educador comprometido reavalia sua formação. Ou seja, como aponta Zabala (1998), o conhecimento teórico que adquirimos deve nos levar a uma capacidade de reflexão que nos auxilie a interpretar diferentes situações que ocorrem dentro do espaço escolar, e assim, agir sobre esta realidade.

Neste sentido, este relato de experiência traz uma reflexão sobre minha prática pedagógica na função de Especialista Técnico Pedagógica nos Cursos de Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional no CVT localizado em Austin. Na ocasião, logo após o curso de capacitação com a coordenação geral do PRONATEC na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), no bairro de Quintino, Rio de Janeiro, comecei a atuar e coordenar o PRONATEC.

Para iniciar esta reflexão, apresentarei os cursos e as atividades de destaque desenvolvidas no decorrer do programa realizado em 2018, por cinco meses, entre maio e outubro.

Cursos no PRONATEC - CVT AUSTIN

Criado em 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC é um conjunto de ações que visa

ampliar a oferta de vagas na Educação Profissional brasileira, nos cursos FIC e qualificação profissional, aumentando as oportunidades educacionais dos trabalhadores e melhorando as condições de inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 2011).

Os cursos do CVT de Austin iniciaram com a aula inaugural, no dia 19 de junho de 2018. Estavam presentes a direção do CVT, a equipe PRONATEC com um assistente administrativo, uma pedagoga e onze professores instrutores e convidados. (Figura 1). A palestra de boas-vindas foi conduzida pela pedagoga. Durante a conferência de abertura, foi apresentado o manual do aluno com normas e orientações sobre o horário das aulas, os trajés adequados, a assiduidade esperada, a avaliação de rendimento e os critérios para o recebimento da assistência estudantil. Assim, foram reforçadas as informações que os alunos receberam no ato da matrícula, por ocasião da assinatura do Termo de Compromisso.

Figura 1 - Aula Inaugural dos Cursos do Pronatec – CVT Austin



Fonte: Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu¹

Os cursos FIC ou qualificação profissional foram distribuídos nos turnos manhã e tarde, em modalidade presencial e com estrutura curricular específica para cada curso. As aulas aconteceram 04 (quatro) vezes por semana, com duração diferenciada entre os cursos. Os cursos de Montador e Reparador de computadores; Assistente de Recursos Humanos; Assistente Financeiro; Assistente de Logística; Operador de Computador e

¹ Disponível em: <<http://www.novaiguacu.rj.gov.br/2018/06/19/nova-iguacu-ganha-premio-de-gestao-previdenciaria-3/>>.. Acesso em: 29/07/2021.

Assistente Administrativo eram oferecidos com carga horária total de 160 (cento e sessenta) horas distribuídas em 10 (dez) semanas. A estrutura curricular era articulada com 128 (cento e vinte e oito) horas destinadas ao conteúdo específico e 32 (trinta e duas) horas aos conteúdos referentes aos Temas Transversais e Saúde, Segurança e Meio Ambiente.

Em todos os cursos, a metodologia era voltada para aulas expositivas e atividades experimentais práticas, distribuídas na seguinte carga horária: aulas teóricas, 40% da carga horária total do curso; aulas práticas, 60% da carga horária total do curso, de acordo com o planejamento do professor.

O aproveitamento e desempenho dos alunos eram avaliados com base nos aspectos qualitativos e quantitativos. Para a aprovação, a média final tinha valor mínimo de 6,0 (seis) pontos e a frequência mínima era de 75%.

A avaliação dos discentes acontecia de forma contínua e diagnóstica, pois buscava-se garantir a qualidade do desempenho dos educandos. Da mesma forma, buscou-se valorizar o seu nível de compreensão e suas possibilidades cognitivas fornecendo-lhes subsídios necessários para a continuidade do processo educativo. Também fazia parte do processo a discussão junto aos professores para solucionar as dificuldades encontradas, para que, por meio da reflexão, o próprio aluno fosse o sujeito de seu processo de aprendizagem.

Proposta do Programa de Qualificação Profissional

A proposta do curso FIC e qualificação profissional é voltada para formação pessoal e social do aluno em sintonia com Ramos (2014) que defende uma formação de “[...] sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho[...].” (RAMOS, 2014, p. 93). Assim, promovemos o desenvolvimento da autonomia para construir um aperfeiçoamento profissional por meio das interações sociais com outro. A partir da mediação dos professores com trabalhos lúdicos, despertamos o interesse do educando e incentivamos o gosto pelo convívio escolar.

Para esta proposta do curso FIC e qualificação profissional foi fundamental estabelecer uma relação entre a educação e o trabalho que se torna indissociável de acordo com apontamentos de Borges (2017). Segundo o autor, o que define o homem é o trabalho e devido às suas necessidades individuais e coletivas que ele vai trabalhar. O homem tem a necessidade de se alimentar, logo, criam-se meios para que isso aconteça. Assim, é a partir do trabalho que ele vai suprir essas e outras necessidades. A educação, por sua vez, está vinculada ao trabalho, pois, é por meio da educação que o trabalho é ensinado. Desta forma, é a partir da educação que se aprende a trabalhar e que as relações sociais se estabelecem entre os seres humanos. Conseqüentemente, o homem se torna um ser social, um ser que vive em sociedade (BORGES, 2017).

O trabalhador e o não trabalhador, ao perceber a importância da escolarização, podem ter acesso a possibilidades de melhores condições de trabalho, seja ele formal, mais bem remunerado ou não e podem surgir possibilidades de crescimento até mesmo no local em que já exercem alguma função. Com mais oportunidades, não somente de trabalho manual para os que têm baixa escolaridade, mas buscando aperfeiçoamento para exercer funções voltadas ao trabalho intelectual, muitos indivíduos têm retomado seus estudos, aspirando crescimento em funções melhores.

Com isso, nesta proposta, educação e trabalho não se contrapõem, mas se complementam no sentido de tornar este aluno um ser mais humanizado, a partir de uma conscientização crítica.

Acompanhamento pedagógico no PRONATEC – CVT AUSTIN

Em minha função de pedagoga, ao longo dos cursos, realizei três tipos de assistência pedagógica. Assessoriei o professor instrutor, acompanhei os alunos e monitorei o registro de vida escolar.

Sobre a prática do professor instrutor, minhas atuações foram:

- verificar a articulação do plano de aula com o plano de curso;
- apontar os objetivos, os conteúdos, metodologias, avaliação, posturas e condutas docentes;

- auxiliar nas atividades;
- observar a disciplina escolar e a atuação docente;
- realizar interferências, mediante a solicitação dos professores;
- organizar reuniões e conselho de classe para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Sobre o acompanhamento pedagógico com os alunos, minhas ações foram:

- coordenar o processo de inserção do discente no ambiente escolar, visando o pleno desenvolvimento educacional;
- orientar sobre questões pedagógicas gerais;
- verificar a frequência, a avaliação e a disciplina, com atenção aos estudos voltados para uma formação que abrangesse os cursos de qualificação e a formação geral e
- oportunizar aos estudantes o conhecimento propedêutico e profissionalizante.

Sobre a monitoração do registro de vida escolar discente, minhas iniciativas foram:

- garantir fidelidade e veracidade das informações nos registros de diário de classe;
- redigir as atas de conselho de classe e
- organizar o mapa de frequência e notas e o livro de registros de reuniões.

É mister registrar que, para a efetividade da prática pedagógica, os professores e a pedagoga realizavam um trabalho democrático com a integralidade de ideias e ações de diferentes atores da escola, no intuito de alcançar bons resultados dentro do planejamento do curso. Sendo assim, tivemos um trabalho colaborativo para a resolução de problemas que expressou um compromisso sólido com o coletivo dos estudantes.

Dessa forma, as construções e realizações das ações provinham das necessidades de todos os participantes do processo: equipe pedagógica, professores, estudantes. Desta forma, contemplávamos a efetividade de uma prática que representava a realidade. Portanto, o processo se realizava de modo que todos os

personagens da escola estavam articulados na engrenagem da criação e participação. Como resultado tivemos o exercício democrático de um processo ensino-aprendizagem que contribuiu para a formação de cidadãos críticos, criativos e participativos.

Culminância - mostra pedagógica

Dentro do contexto educacional descrito até aqui, chegamos à culminância dos cursos em tela. Em uma ação conjunta entre professores e pedagoga, realizamos uma Mostra Pedagógica com ações referentes ao atributo de cada curso. Assim, favorecemos uma troca de informações entre os estudantes que poderia promover uma futura qualificação profissional em outra área, conforme interesse dos alunos.

Portanto, a Mostra Pedagógica foi organizada para apresentar aos alunos outras áreas de atuação, visando a inserção no mercado de trabalho com qualidade, para que este tenha conhecimento de suas possibilidades. Tendo em vista a minimização dos efeitos do desemprego por meio do incentivo para qualificação profissional, os educandos também foram orientados sobre outras carreiras. Assim, com divulgação de oportunidades de cursos, de negócio próprio e de contratações profissionais no ambiente escolar, eles poderiam buscar novas oportunidades no mercado de trabalho.

Uma das propostas da Mostra Pedagógica foi a apresentação de palestras com os próprios discentes, descrevendo as atividades que já exerceram, seus desafios e oportunidades. Neste momento, eles tiravam dúvidas de outros colegas sobre as carreiras.

Este projeto pedagógico foi desenvolvido em todas as turmas do curso FIC ou qualificação profissional por meio de pesquisas realizadas pelos alunos com o auxílio dos professores. Cada turma expôs uma atividade sobre aspectos do curso que estavam matriculados, ficando a critério dos docentes a mediação para a realização do trabalho.

Durante a Mostra Pedagógica, houve inúmeras propostas relevantes. Assim, esta culminância na unidade escolar teve um

painel para destacar o trabalho que estava sendo desenvolvido (Figura 2). Durante a Mostra Pedagógica, cuja abertura foi ministrada pela pedagoga, aconteceu no dia 22 de agosto de 2018. Na ocasião, cada turma apresentou seu curso e a atividade que estava sendo feita.

Figura 2 - Abertura da Mostra Pedagógica



Fonte: a autora

No curso Assistente de Recursos Humanos e Assistente Financeiro, os professores desenvolveram com a turma um teatro. No primeiro, apresentando comportamentos adequados e inadequados para entrevistas de emprego. E, no segundo, houve a representação de uma compradora compulsiva e os juros pagos em gastos desnecessários.

Para o curso de Inglês Básico, o professor ensaiou a turma para um coral. Ao apresentar a canção de Pharrel Williams “Happy”, os alunos ficaram bem empolgados e motivaram os alunos dos demais cursos a cantar e a criar um coral para o encerramento do programa no CVT- Austin.

No curso de Assistente Administrativo, professores e alunos desenvolveram um ciclo de palestras para os estudantes dos outros cursos, abordando as áreas de trabalho para a função. As professoras

de Temas Transversais e Saúde, Segurança e Meio Ambiente, também desenvolveram palestras que discutiam a importância dos objetos de segurança no ambiente de trabalho e propuseram a criação de uma horta com mudas de plantas levadas pelos alunos.

O professor do curso de Operador de Computador, com a colaboração dos alunos, criou um folder digital (Figura 3) para divulgação do evento. Para a culminância, eles realizaram uma atividade com pesagem e medição de altura dos estudantes. Assim, no laboratório de informática, eles calcularam o Índice de Massa Corporal (IMC).

Figura 3 - Folder Digital para divulgação da Mostra Pedagógica



Fonte: Professor Odir

No curso de Espanhol Básico, professora e alunos fizeram uma exposição cultural sobre comidas típicas de países que utilizam a língua espanhola. Na ocasião, os estudantes puderam degustar as iguarias desconhecidas. A turma se caracterizou com vestimentas dos países e cada estande tinha uma bandeira representando o país, conforme Figura 4.

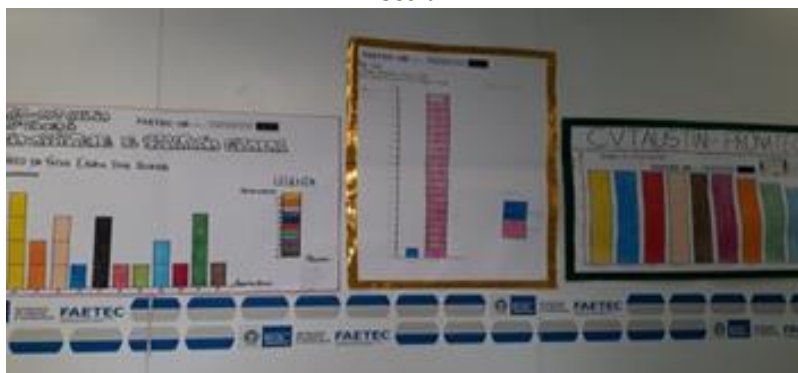
Figura 4 - Exposição cultural do Curso de Espanhol Básico



Fonte: a autora

Com a participação de alunos e professora, a culminância do curso de Assistente de Secretaria Escolar foi representada por infográficos com dados estatísticos sobre o quantitativo de estudantes por turma, gênero e idade (Figura 5).

Figura 5 - Infográficos estatísticos do Curso de Assistente de Secretaria Escolar



Fonte: a autora

No curso Assistente de Logística, o professor realizou duas atividades externas, ambas no município de Nova Iguaçu. A primeira foi uma visita técnica ao Top Shopping para observação e registro da logística do shopping. Com a autorização da administração, a visita ocorreu antes de sua abertura comercial. A segunda visita foi ao bairro de Comendador Soares para observação do fluxo de transportes. Os registros das atividades foram feitas e expostas por fotografias, conforme a Figura 6.

Figura 6 - Exposição fotográfica do Curso Assistente de Logística



Fonte: a autora

E por fim, no curso de Montador e Reparador de Computadores, a atividade foi realizada no Laboratório de Montagem e Manutenção, conforme Figura 7, onde o professor apresentou os conectores do computador, a montagem e a desmontagem da placa mãe. Estas informações foram compartilhadas com alunos de outras turmas.

Figura 7 - Atividade no Laboratório do Curso Montador e Reparador de Computadores



Fonte: a autora

Encerramento dos cursos PRONATEC no CVT – AUSTIN

No encerramento dos cursos FIC e qualificação profissional do Pronatec, realizamos uma cerimônia para celebrar a certificação dos alunos. A direção do CVT e a equipe do Pronatec consideraram relevante proporcionar este momento festivo aos alunos, apesar de ser um curso com poucos meses de duração.

A direção do CVT – Austin conseguiu o empréstimo do espaço físico para que pudéssemos realizar a cerimônia com aproximadamente 190 (cento e noventa) formandos. O convite foi elaborado pela equipe e distribuído aos alunos (Figura 8). Como muitos alunos ainda não tinham vivenciado o recebimento de um certificado, eles ficaram muito gratos pela oportunidade que tiveram. Nós como equipe, nos sentimos muito satisfeitos.

Figura 8 - Convite para cerimônia de encerramento dos Cursos do Pronatec



Fonte: a autora

Considerações finais

De acordo com o exposto, minha vivência como coordenadora nos cursos do PRONATEC foi muito significativa para minha prática pedagógica. Esta experiência me proporcionou uma aprendizagem para a vida, pois neste curso pude perceber os anseios e necessidades dos adultos trabalhadores. Foi muito compensador ver a dedicação aos estudos e a participação nas tarefas planejadas pelos professores e pela coordenação.

Como muitos alunos estavam há muito tempo sem estudar e sem vivenciar o entusiasmo nas aulas e a perspectiva de continuarem cursando outros cursos, todas as etapas foram muito compensadoras. É importante mencionar que os professores e a pedagoga tiveram um papel fundamental não só no aprendizado dos alunos, mas também no aspecto motivacional.

Este relato evidenciou uma experiência ímpar e indispensável na construção da minha identidade profissional, devido ao cotidiano vivenciado e à superação das dificuldades encontradas.

No decorrer dessa experiência, notei o quanto nós profissionais da educação precisamos buscar informação e formação para atuarmos no cenário educativo. Precisamos estar aptos para articular o conhecimento cultural e a educação informal que o aluno traz aos conhecimentos técnicos da educação formal para que haja uma verdadeira aprendizagem. Esse compromisso não é fácil, mas o educador comprometido busca superar as dificuldades. Muitos são os percalços, mas é preciso fazer com que as conquistas sejam mais marcantes que os fracassos.

Referências

BORGES, L. F. P. **Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács.** Revista Educação em Questão, v. 55. n. 45, p. 101-126, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>>. Acesso em: 27 de mar. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011._Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego; altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador , nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens; e dá outras providências. Brasília, DF, 26 out. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm>. Acesso em 04 de maio de 2020.

Clavatta, M. **O ensino integrado, a politécnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Trabalho e educação. Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr, 2014.

RAMOS, M. N. **História e Política de Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná. Coleção Formação Pedagógica, v. 5, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PARA ALÉM DAS LETRAS E SONS: um relato de experiência sobre alfabetização e inclusão

Alessandra Maria Moraes Martins

Introdução

É inquestionável a importância da escola para a formação dos jovens, principalmente para as crianças que frequentam os anos iniciais, pois estão percorrendo diversos estágios do desenvolvimento social e cognitivo. No entanto, nem todas as instituições e profissionais estão devidamente atentos e preparados para lidar com a diversidade que inunda suas salas todos os dias e acabam optando pelo método tradicional e padronizador.

Essa questão se torna um pouco mais complexa quando abordamos crianças que não apresentam inicialmente o desenvolvimento cognitivo esperado para sua faixa etária. As dificuldades de aprendizagem, mais comumente o déficit de atenção, exigem ainda mais preparo da escola e da equipe docente para atender essas crianças de maneira adequada e satisfatória, principalmente porque é necessário um laudo médico constatando a dificuldade para que a direção escolar possa agir sobre as práticas em sala de aula.

Dessa maneira, a escola não pode atuar sozinha. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), além de dizer que a educação é um direito de todos sem exceção, defende também a responsabilidade da família e da sociedade nesse processo. Os pais precisam acompanhar a vida escolar do filho(a), participar dos eventos escolares para se manterem atualizados sobre o desenvolvimento e o comportamento dos pequenos e procurar ajuda especializada quando sinalizado pela equipe docente.

O presente artigo trata-se então de um relato de experiência sobre uma prática educativa de significância para esta aluna do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

(ProfEPT), que consistiu em dar aulas particulares a uma criança com déficit de atenção. Tal experiência é anterior ao ingresso no mestrado citado, no entanto, repercutiu positivamente em minha conduta como profissional da educação e foi decisivo para meu retorno à área após alguns anos trabalhando com tradução.

Juntamente com uma equipe especializada, a tarefa se resumiu em auxiliar na alfabetização de um menino de seis anos que, ao final do 1º ano do Ensino Fundamental, ainda não sabia ler e que tinha sido recentemente diagnosticado com um nível alto do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). A escola, mesmo oferecendo suporte com psicopedagogos, estava com dificuldades em prestar atendimento diferenciado.

O objetivo da experiência consistiu em auxiliar o aluno de uma forma que a escola não estava sendo capaz, por questões de estrutura física e de pessoal. Além disso, tomou-se como meta extra capacitar o menino não apenas para que ele cumprisse requisitos e passasse de ano, mas sim dar subsídios suficientes para que ele pudesse se desenvolver, e desenvolver suas habilidades da melhor maneira possível. Por fim, esperava-se que o aluno compreendesse os mecanismos básicos da leitura e da escrita ao final do período.

Para atingir os objetivos, tomou-se como base o trabalho de Jacques Delors (1998) com os Quatro Pilares da Educação. No relatório, o autor descreve quatro habilidades: a de aprender a conhecer, como o ato de compreender, construir ou descobrir o conhecimento; a de aprender a fazer, quando o aluno coloca em prática o que aprendeu; a de aprender a conviver, sabendo lidar com os pares e a se colocar no lugar deles; e a de aprender a ser, para trabalhar o ser como um todo.

Norteados pelos Pilares, buscou-se de uma educação que trabalhe todas ou quase todas as dimensões do indivíduo, e não se prende apenas no desenvolvimento de uma habilidade isolada, desconectada da realidade e do cotidiano do aluno. A intenção era criar a ligação entre as letras e sons da Língua Portuguesa através da inserção de diversos temas, o que permitiu também que se trabalhasse a inclusão de diversas disciplinas durante o ensino do

Português, estabelecendo uma abordagem que integra os diversos saberes e que mostra ao aluno como tudo está interligado.

Ao criar-se uma estratégia para chamar a atenção do menino para os assuntos tratados, foi necessário recorrer ao seu conhecimento prévio e seus interesses fora da escola e então criar uma ponte para os conteúdos a serem ensinados. Foi possível, dessa forma, estabelecer uma aprendizagem significativa, pois os temas e palavras utilizados partiam de assuntos escolhidos pelo aluno, e mediados pelo professor. De acordo com Zabala (1998, p. 38), “o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação”.

Antes e durante o período de alfabetização foi necessário muito estudo sobre leis e materiais direcionados para o ensino de crianças especiais e com déficit de atenção, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que ainda não são adaptados de forma adequada em muitas escolas particulares e públicas.

Desenvolvimento

A experiência relatada ocorreu no período compreendido entre outubro de 2015 e dezembro de 2016. A tarefa principal era auxiliar a escola regular no processo de alfabetização de um menino de 6 anos recém diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), por meio de aulas particulares. Ele estava terminando o 1º ano do Ensino Fundamental e ainda não reconhecia a maioria das letras e sons. Os encontros aconteceram a princípio três vezes na semana, na casa do aluno, e com o passar do tempo a jornada se ampliou para aulas diárias de 1 hora a 1 hora e meia, de segunda a sexta.

Na época, apesar da ausência de formação em Pedagogia e familiaridade com alfabetização, houve desde o início a preocupação em não apenas alfabetizar, mas oferecer um

atendimento completo, esbarrando no que entendemos sobre o conceito de omnilateralidade. De acordo com Gaudêncio Frigotto (2012, p. 267), omnilateral é “um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’”. Sendo assim, esperava-se trabalhar, mesmo que indiretamente, o maior número de dimensões possíveis com as atividades propostas, pois uma prática educativa voltada para a integralidade do ser humano é essencial para um desenvolvimento pleno e uma formação reflexiva e humanizada.

Apesar da importância do trabalho educativo para estimular a omnilateralidade do indivíduo, a escola regular desse aluno não possuía estrutura física e de pessoal para dar atendimento diferenciado ao menino, contradizendo a Declaração de Salamanca (1994, p. 1), da qual o Brasil é signatário. O item 2 da Declaração afirma que “(...) os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades”. Dessa forma, as tarefas aplicadas para o aluno em sala de aula não diferiam das dos colegas, em sua essência.

Para preencher esta lacuna e para contribuir em uma formação integral, portanto, foi necessário um aprofundamento maior sobre as técnicas de alfabetização, e sobre o que já havia sido produzido sobre Distúrbios de Aprendizagem e Atenção, no qual se insere o TDAH. Esse problema foi resolvido com leituras e alguns encontros com uma psicóloga, que deu orientações sobre técnicas de aprendizagem para crianças que apresentam esse distúrbio, tais como as seguintes: repetição dos conteúdos, jogos e materiais diferentes, coloridos ou que possuam características que chamem a atenção.

É importante ressaltar que apesar de o Transtorno compreender também a hiperatividade, o aluno em questão não mostrava tais características acentuadas. O desafio maior nas aulas era, assim, lidar com a desatenção e a grande dificuldade de memorização. Foram feitos vários testes durante as primeiras aulas, para avaliar quais seriam os melhores recursos para a dada situação. Logo percebeu-se que, apesar de ainda não conseguir

organizar seus pensamentos de forma linear, o menino adorava conversar e contar histórias. A imaginação era seu forte.

Esse aprofundamento sobre como ensinar e quais recursos utilizar para aquele contexto e aluno específico foi vital para estabelecer uma abordagem única e significativa. Minha formação em Letras certamente agregou, porém não foi suficiente neste caso, o que comprova que ser professora de Português não significa saber alfabetizar ou ensinar a Língua Portuguesa para todos os tipos alunos. Recai-se, dessa forma, no que Shulman (1986) chama de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, conceito este que engloba o saber ensinar, mas também o conhecimento de seu público e do contexto em que se situa o processo de ensino e aprendizagem.

[...] o segredo para distinguir o conhecimento básico para ensinar está na interseção entre o conteúdo e a didática, na capacidade de um docente para transformar seu conhecimento da matéria em formas que sejam didaticamente impactantes e ainda assim adaptáveis à variedade que apresentam seus alunos quanto às habilidades e bagagens (SHULMAN, 2005b, p. 21, tradução nossa).

Em virtude dessa necessidade de conhecer melhor o aluno e o contexto, buscou-se compreender quais representações de ideias e tópicos facilitariam a aprendizagem e estabelecer um ou outro tipo de abordagem, uma vez que o aluno se entediava fácil e as repetições eram fundamentais para que o conhecimento fosse assimilado e não esquecido na semana seguinte. Como ferramentas de ensino foram utilizados quebra-cabeças e jogos da memória, além das letras e números de diversas cores e texturas que foram confeccionados para aumentar o interesse pelas letras e seus respectivos sons. Desenhos e criação de histórias também tiveram papéis importantes durante as aulas. Além disso, a aproximação do aluno-professor, o trabalho atento e direcionado e a criação de vínculos de amizade se apresentaram como incríveis recursos. O aluno ainda não tinha encontrado um professor que lhe ouvisse e lhe desse atenção.

Dessa forma, a maioria dos encontros se desenrolava seguindo uma sequência: após colocar o material do dia sobre a mesa, era

estabelecida uma conversa sobre o cotidiano do aluno ou eventos recentes/atuais (geralmente videogame, YouTube ou futebol). Era comum a irmã mais nova do aluno envolver-se nessa fase e isso lhe dava mais confiança para se arriscar, pois ele se sentia inteligente perto dela, devido à diferença de 3 anos. A partir da conversa, nós começávamos a trabalhar com a letras, usando alguns dos temas discutidos. Primeiro relembrávamos as vogais, depois as consoantes e, por fim, o som que elas faziam juntas. Para finalizar a aula, poderíamos contar uma história, desenhar ou utilizar um dos jogos disponíveis.

O trabalho não teve resultados imediatos, mas sim com a repetição da rotina detalhada acima e com a inclusão/exclusão de um ou outro detalhe, como uma revista em quadrinhos, ou um livro no lugar do desenho. Alguns meses depois, no entanto, começamos a ver progressos que a escola tinha dificuldades em alcançar sozinha. Ausubel (1976) diz que quando a aprendizagem não é significativa, o aluno utiliza a aprendizagem mecânica, isto é, *decora* o conteúdo, o que facilita seu esquecimento. Isso pode explicar por que o menino esquecia o que aprendia com tanta facilidade, além do déficit de atenção em si.

Ao iniciar a aula dando voz ao menino e permitindo que ele escolhesse o tema do dia, gerava-se o interesse e partia-se do que ele sabe para então relacioná-lo com o que ele já é capaz de aprender, seguindo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal elaborado por Vygotsky (1979). Ademais, quando a aprendizagem parte de temas que têm relevância no mundo do aluno, ela contribui muito mais para uma aprendizagem significativa.

[...] as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas (ZABALA, 1998, p. 34).

Esse modelo de adaptação dos temas e tópicos para alcançar ao máximo a realidade do aluno permeou todo o trabalho, que

permaneceu também durante as férias justamente para manter a rotina e evitar o esquecimento do conteúdo. No entanto, quando um novo ano letivo teve início e já se tinha feito progresso quanto a leitura de sílabas simples, percebeu-se que outras disciplinas como História, Geografia, Ciências e até Matemática estavam sendo comprometidas em virtude da dificuldade de leitura e, mais ainda, de interpretação. Houve então uma adaptação nas aulas e então passou-se a abordar temas que o menino via em sala de aula para introduzir as letras e palavras.

O recurso foi eficaz por um curto tempo, pois o aluno, que já tinha criado um laço de amizade comigo, não gostava de discutir *coisas da escola* durante os encontros. Além disso, foi identificada uma certa resistência da criança em estudar conteúdos escolares em casa e com os pais.

É interessante perceber como que para o menino o estudar nas aulas particulares era diferente do estudar na escola, rejeitando ligações entre os dois ou entre as disciplinas com a leitura. Essa recusa evidenciou que o aluno, desde pouca idade, já havia internalizado a crença de que as matérias não podem se interligar e que os conteúdos de Matemática nada tem a ver com os de Ciências, por exemplo. Para solucionar essa questão, mais do que nunca se fez necessário mostrar que não faz sentido mostrar os conhecimentos separados quando na verdade tudo está interligado em diversos níveis.

[...] os diferentes elementos são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo e o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2000, p. 38).

Com vistas a diminuir esse problema e possibilitar uma aprendizagem mais integrada, utilizou-se a época das avaliações escolares para discutir sobre os conteúdos que seriam pedidos. Ainda sem uma estratégia bem definida, apenas introduziu-se o assunto em

questão e, seguindo o programa escolar, desenrolou-se uma história que incluía os elementos principais do currículo. Uma vez que o menino mostrava uma disposição completamente diferente para atividades que valorizavam o lúdico, a invenção de histórias com o conteúdo escolar acabou se mostrando uma boa alternativa.

Introduziu-se também os desenhos além das palavras, para ajudar o aluno a criar conexões entre as disciplinas e áreas de conhecimento, assim como estimular a leitura e a compreensão de textos curtos. Começamos a formar pequenas frases sobre os desenhos, criando uma espécie de história em quadrinhos e treinando a letra cursiva. O pensamento crítico também era estimulado com perguntas pertinentes como: “Você acha que foi certo expulsar os índios de suas casas? Como você se sentiria se alguém chegasse e expulsasse sua família?”, ou então: “Derrubar árvores ajuda ou prejudica a poluição? É legal derrubar árvores para fazer construções e fazendas?”.

Segundo Pérez (2004, p. 24), alfabetizar é “aprender a ler o mundo, compreender seu contexto e localizar-se no espaço social mais amplo, a partir da relação linguagem-realidade”. Nesse estágio, as revistas em quadrinhos e livros infantis foram mais utilizados para estimular a leitura e também para trazer outros temas para as discussões em aula, principalmente aqueles que vão um pouco além do cotidiano da criança. Mesmo sem ter muita noção na época, a prática de aplicar a leitura em diversos contextos contribuiu de certa forma para o que se considera letramento, que segundo Magda Soares, difere do processo de codificação e decodificação da língua falada, que é a alfabetização.

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 39-40).

Esse processo de alfabetização/letramento perdurou praticamente todo o ano de 2016 e foi possível observar um progresso significativo ao final da jornada. As disciplinas de História e Ciências viraram as favoritas do menino, com as notas mais altas. O desempenho em Matemática continuou com problemas, todavia, pois ainda existia uma dificuldade de interpretação de conceitos matemáticos e de desenvolvimento do raciocínio lógico. Entretanto, a leitura estava bem desenvolvida e a escrita chegaria lá em breve.

O aluno obviamente também era acompanhado por outros profissionais, como psicólogo, fonoaudiólogo e neuropediatra, além da própria escola regular e dos pais que tomaram a iniciativa. Graças à integração entre todas as forças e saberes foi possível recuperar parte da confiança que o menino tinha em si mesmo, e dar condições para que ele construísse seus conhecimentos de forma mais saudável e adequada para suas necessidades. Pois não faz sentido defender uma educação integral se não se considera a complexidade dos saberes e as diversas dimensões do ser humano.

Considerações finais

Com base no exposto, acredita-se que o período dedicado às práticas educativas orientadas em função do desenvolvimento integral do aluno e da aquisição do mecanismo de codificação e decodificação da Língua Portuguesa durante o processo de alfabetização pode ser considerado bem-sucedido.

O trabalho privilegiado de atendimento individual e da atenção direcionada somente a um aluno sem dúvidas responde por grande parte do sucesso da experiência, tendo em vista que isto não acontece na grande maioria dos casos. Além disso, a união de diversos profissionais, assim como suporte da família colaboraram para criar um ambiente propício à aprendizagem.

Quanto ao atendimento escolar, percebeu-se que a instituição de ensino particular à qual o aluno frequentava ainda não estava adequadamente equipada para a diversidade de alunos que

recebem todos os anos, uma vez que foi necessário um trabalho extraescolar para que o menino pudesse se desenvolver e acompanhar a turma. Isso evidencia a necessidade da adoção de uma metodologia diversificada e que possa ser adaptada de acordo com as demandas educacionais, em vez pautar-se somente em um modelo padronizado de transmissão de conteúdos.

A atividade de criar e contar histórias, relatadas na experiência acima, comprova os benefícios da flexibilidade no ensino através da utilização de diversos recursos adaptáveis. Dessa forma, permitiu-se que o aluno se expressasse e liberasse sua criatividade, e ademais colocou o professor como um mediador e permitiu que o conhecimento fosse construído em conjunto.

A utilização de tarefas orientadas e focadas nos interesses e potencialidades que o aluno possui facilitou muito o processo de ensino e aprendizagem, pois contribuiu para o sucesso das atividades e para o avanço cognitivo da criança atendida. Por conta dessa postura atenta, foi possível inclusive expandir o atendimento para englobar outras áreas do conhecimento, e resolver a questão do desempenho abaixo do esperado em disciplinas como História e Ciências. Ademais, este exemplo deixa clara a relação que existe entre o domínio do Português e o entendimento de qualquer enunciado, mostrando a face integradora do ensino.

Como já mencionado anteriormente, a condução das práticas aconteceu em um contexto privilegiado e ainda assim não esteve ausente de percalços e contratempos. Foi necessário muito preparo e estudo de quais técnicas seriam mais eficazes para uma criança com déficit de atenção alto. Os conteúdos eram esquecidos muito facilmente, então conhecer bem a criança e saber o que atraía sua atenção também envolveu pesquisa e dedicação. Muito progresso havia sido feito ao final de um ano, porém ainda havia um caminho maior a percorrer.

Por fim, é seguro dizer que a experiência foi o começo da jornada desta pesquisadora de volta à educação, após vários anos afastada. Ela foi, mesmo que indiretamente, responsável pela retomada dos estudos na área e pelo ingresso no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Através dos estudos proporcionados pelo mestrado, foi possível (e ainda está sendo) unir os conhecimentos adquiridos na prática com a teoria, gerar novos aprendizados e se preparar para uma prática de ensino mais integrada e humanizada.

Agradecimentos

Agradeço ao profissional de psicologia que me indicou para auxiliar no processo de alfabetização deste menino e principalmente aos pais que me abraçaram desde o primeiro contato, mesmo sabendo que eu não tinha formação em Pedagogia ou experiência com alfabetização, e ainda assim me deram o suporte necessário para que eu realizasse meu trabalho.

Agradeço também à equipe que acompanhou a criança, e no auxílio que me prestaram enquanto eu tentava entender mais sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e sobre como ensinar de maneira eficaz e significativa crianças e jovens que apresentam esta dificuldade.

Agradeço ao aluno que se identificou comigo e permitiu que eu interagisse com ele e conhecesse seus interesses e desgostos por meio de diálogos interessantes e criativos, o que no final colaborou muito para fundar minha abordagem de ensino.

Por fim, agradeço à professora Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel, docente do ProfEPT, por possibilitar a escrita desta experiência e a lembrança de uma fase muito doce de minha vida e de muita evolução em minha prática.

Referências

AUSUBEL, David P. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

Delors, J. (1998). Educação: um tesouro a descobrir: **relatório para a UNESCO da Comissão**

Especial. Salamanca (Espanha), junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 28 ago. de 2020.

FUNDAÇÃO SM. **5 Estratégias pedagógicas para ensinar alunos com TDAH**. In: A educação nos move. Disponível em: <<https://www.aeducacaonosmove.com.br/blog/alunos-com-tdah>>. Acesso em: 27 mai. 2020.

Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, UNESCO.

MORIN E. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PAULA, Gilma Maria Carneiro de; BIDA, Gislene Lossnitz - **A Importância da Aprendizagem Significativa**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf>>. Acesso em: 25 mai. de 2020.

PENZANI, Renata. **José Pacheco: 'ensinar é impossível, aprender é inevitável'**. Entrevista. Lunetas, 2017. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/jose-pacheco-educacao-integral/>> Acesso em: 28 mai. de 2020.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Ler o espaço para compreender o mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da geografia. In: **Ciência Geográfica** – Ano V – Vol. III, Nº 14. Bauru.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações**. / 8. ed. revisada e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SHULMAN, L. S. Those who understand: **knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, Thousand Oaks, California, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. Granada, Espanha, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005b.

Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 29 ago. de 2020.

SOARES, M. Letramento: **Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação**

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PELAS RUAS DE REALENGO: uma experiência investigativa

Gabriela Neves Barcelos da Costa

Introdução

A ideia deste trabalho surgiu, quando percebemos que muitos dos conteúdos que trabalhávamos em sala de aula não faziam sentido para os estudantes. Precisávamos inovar nossas práticas e fazer com que as crianças pudessem vivenciar experiências que fossem relevantes e trouxessem aprendizados para a vida. Assim, pensamos em uma sequência didática e em um roteiro de visita que atendessem a essa necessidade.

Buscamos, de certa forma, romper o paradigma da educação mais tradicional, dando espaço para que os alunos tivessem uma postura crítica em relação ao mundo. Para isso, recorreremos às ideias de Libâneo, que descreve os passos da aprendizagem em uma educação progressista:

(...) codificação-decodificação, e problematização da situação - permitirão aos educandos um esforço de compreensão do "vivido", até chegar a um nível mais crítico de conhecimento da sua realidade, sempre através da troca de experiência em torno da prática social. Se nisso consiste o conteúdo do trabalho educativo, dispensam-se um programa previamente estruturado, trabalhos escritos, aulas expositivas, assim como qualquer tipo de verificação direta da aprendizagem, formas essas próprias da "educação bancária", portanto, domesticadoras. Entretanto admite-se a avaliação da prática vivenciada entre educador-educandos no processo de grupo e, às vezes, a autoavaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social (LIBÂNEO, 1983, p. 10).

O roteiro de visita que esse trabalho se propõe foi planejado na disciplina de Estudos Sociais, ao estudarmos o conteúdo programático "bairro". Nossos objetivos foram observar as formas de

organização dos espaços cotidianos; identificar as permanências e as transformações ocorridas nesses espaços ao longo dos anos, observando a interferência dessas relações na qualidade de vida das pessoas; perceber a importância do trabalho e a interdependência entre as diferentes atividades profissionais; reconhecer os referenciais de localização, orientação e distância, de modo a deslocar-se com autonomia; reconhecer-se como parte integrante e agente transformador do ambiente; identificar consequências de ações do homem sobre a natureza; e praticar ações que contribuam para a proteção e a conservação dos ambientes.

Nesse sentido, também buscamos traçar um diálogo do ensino de Estudos Sociais com outras áreas do conhecimento num esforço contínuo por uma abordagem interdisciplinar de ensino em turmas de anos iniciais.

Metodologia

Essa experiência didática foi desenvolvida em uma turma de 3º ano de escolaridade, no Colégio Pedro II – Campus Realengo I, no ano de 2016. Ela foi planejada coletivamente pela equipe pedagógica: professora e coordenadores, em reunião de planejamento semanal realizada na unidade escolar. Durante esse encontro, constatamos que a proposta do passeio aos arredores, como estratégia didática, nos permite explorar variadas possibilidades quanto ao ensino de Estudos Sociais nos Anos Iniciais. Um dos princípios da educação libertadora, a que nos propomos é questionar concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação (LIBÂNEO, 1983). Dessa maneira, partimos do pressuposto que o livro didático, por si só, não nos dá condições de uma educação crítica, que considere a realidade dos estudantes e os façam refletir sobre as mudanças ocorridas com o passar dos anos, assim como sobre o cenário atual do bairro da nossa escola. Segundo Callai,

A geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento (CALLAI, 2003, p. 58).

Nesse sentido, pensamos na proposta aqui apresentada no intuito de tomar uma posição diferenciada daquela do livro didático. Levando os estudantes ao seu lugar de fala, dando a eles a oportunidade de serem ativos tanto no processo de aprendizagem como na determinação dos conteúdos (ZABALA, 1998).

Enquanto metodologia, usamos uma sequência didática e, a partir dela, criamos um roteiro de visita. Este, apresenta como proposta principal um passeio aos arredores do Colégio e compreende a realização de algumas etapas. O passeio foi antecedido de ações que buscavam proporcionar aos estudantes uma maior familiaridade com os conteúdos, que se relacionam com os objetivos traçados no planejamento. A seguir, relatamos as etapas planejadas para essa sequência didática.

Discussão

A primeira etapa teve como objetivo contextualizar o trabalho e foi realizada no Laboratório de Informática Educativa. Pudemos viver um momento de inclusão no mundo, partindo do planeta Terra, até chegar ao bairro de Realengo. Por meio do Google Maps, as crianças puderam visualizar o bairro da escola através das imagens de satélite. Assim, puderam localizar a escola, bem como alguns pontos comerciais já conhecidos por eles.

Figura 1- Explorando o bairro no Google Maps



Fonte: o autor

A segunda etapa do trabalho, consistiu em pesquisar como era o bairro de Realengo no passado, e a partir daí problematizar com os estudantes, além das características físicas, semelhanças e diferenças em relação à situação atual do bairro. Eles pesquisaram fotografias e levaram para a sala de aula para que pudéssemos compará-las e observar as mudanças ocorridas com o passar dos anos. Durante a atividade, as fotos que mais chamaram a atenção dos estudantes foram as da paróquia Nossa Senhora da Conceição, que fica localizada na praça Padre Miguel. Comparando as duas imagens, eles ficaram surpresos com a semelhança da construção com o passar dos anos, mas identificaram que, na mais antiga, não havia muitas construções ao redor e atualmente temos muitas casas e comércios. Com essas imagens, também montamos uma linha do tempo, priorizando as décadas em que as fotografias foram tiradas. A problematização mostrou-se uma etapa fundamental da sequência didática, pois a partir das perguntas, surgiram questionamentos que foram relevantes para o trabalho. Os alunos queriam saber a origem do nome do bairro, o que gerou uma pesquisa que foi feita em dupla e posteriormente apresentada de maneira espontânea por alguns alunos da turma. A partir dessas

relações não-arbitrárias, os estudantes puderam produzir uma aprendizagem significativa, uma vez que:

(...) para que este processo se desencadeie, não basta que os alunos se encontrem frente a conteúdos para aprender; é necessário que diante destes possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas, comprovar que o resultado tem certa coerência etc. (ZABALA, 1998, p. 37).

Iniciamos a terceira etapa com o passeio aos arredores do Colégio. Nesta etapa, nosso objetivo era fazer com que os estudantes observassem o comércio da região, assim como as residências e os prestadores de serviço. Todas essas nomenclaturas foram sendo exploradas durante a caminhada. Também pedimos que observassem a limpeza e a conservação das ruas, para diálogos posteriores.

Logo que saímos pelo portão da escola, pudemos trabalhar a ideia de lateralidade, tendo como referência o prédio do Colégio e o nosso corpo. Em seguida, seguimos pela direita na Rua Bernardo de Vasconcelos e, na primeira esquina, chamamos a atenção dos estudantes para o encontro de duas ruas, a Bernardo de Vasconcelos com a Dr. Lessa. Nesse momento, exploramos o conceito de ruas perpendiculares e paralelas. Nessa segunda rua do quarteirão, os alunos fizeram muitas descobertas. Eles ficaram preocupados com a má conservação dos muros e com a água empoçada próximo às calçadas, que colocava em risco as pessoas que atravessavam a rua. Também anotavam em seus bloquinhos tudo que viam, desde oficina de veículos, escolas, lanchonetes e até pontos de ônibus.

Quando chegamos ao ponto de ônibus, os alunos questionaram o porquê de só ter uma opção de destino ali. O despachante explicou a eles que se tratava do ponto final de uma empresa e de uma linha de ônibus. Aproveitamos esse momento para falar de destinos, já que estávamos tratando do tema bairro e o ônibus fazia o transporte dos passageiros para um bairro diferente do da nossa escola. Eles perguntaram ao motorista quanto tempo demorava a viagem, se ele pegava engarrafamento, entre

outros questionamentos. E, no fim da pequena entrevista, chegaram à conclusão de que o bairro de Realengo e Bonsucesso ficam distantes entre si, uma vez que a referência dos alunos são suas próprias casas.

Assim, chegamos à terceira rua do quarteirão, a Avenida Santa Cruz. Nesse momento, optamos por seguir à esquerda, onde tínhamos várias opções para investigação. O primeiro estabelecimento que avistamos foi a Clínica da Família, que era conhecida por muitos alunos. Depois, o Banco do Brasil, a Faculdade São José, a Drogaria Pacheco e o supermercado Guanabara. Esses foram os estabelecimentos os mais relevantes durante o nosso passeio. A cada local apontado pelos alunos, parávamos e conversávamos um pouco. Qual a importância desses para o bairro de Realengo? Quais pessoas trabalham nesses locais? Qual a importância do trabalho delas? As crianças iam interagindo e dando suas opiniões, em uma troca dinâmica e cheia de entusiasmo.

A última parada do passeio foi na Fábrica de bolo da Vó Alzira. Visita esta que estava agendada para receber os alunos. Uma grande curiosidade era quanto ao nome do estabelecimento, porque ali não parecia uma fábrica, como muitos disseram. E por que estaria então classificada como indústria e comércio? Foi explicado que na verdade a indústria é responsável por transformar a matéria-prima em produtos comercializáveis e nesse caso o estabelecimento também era responsável por produzir os bolos que eram vendidos na loja. As crianças tiveram, assim, a oportunidade de conhecer a cozinha industrial nos fundos da loja e assistir ao preparo de um bolo.

Figura 2- Visita à Fábrica de bolo Vó Alzira



Fonte: o autor

Após as descobertas da turma na Fábrica de bolo, iniciamos o retorno ao Colégio. Seguimos pela Avenida Santa Cruz, aproveitando para explorar a lateralidade que agora tinha como referência os corpos indo na direção oposta. Foram feitos questionamentos como: a clínica estava à nossa direita e agora está à esquerda, por que isso aconteceu?

Para completarmos o quarteirão ainda precisávamos percorrer a última rua, a Goulart de Andrade. Ao finalizarmos a caminhada por essa rua, alguns estudantes se espantaram ao perceber que o Campi do Colégio Pedro II pega quase todo quarteirão e começaram a comparar com as outras escolas que vimos aos arredores, que têm um espaço físico bem menor. Essa etapa da sequência didática teve uma duração de aproximadamente duas horas.

Na quarta etapa da sequência didática, o objetivo foi sistematizar as discussões realizadas ao longo do passeio. Elencamos alguns temas trabalhados e dividimos a turma por área de interesse. Os grupos foram realizando os trabalhos ao longo do trimestre e a cada aula um grupo apresentava suas impressões para o restante da turma.

Percebe-se, durante todo relato, o papel ativo do aluno, mas não podemos negar que a intervenção pedagógica também se

mostrou fundamental para a aprendizagem. Sobre o ensino e o papel ativo do educador, podemos destacar que:

É ele quem dispõe as condições para que a construção que o aluno faz seja mais ampla ou mais restrita, se oriente num sentido ou noutro, através da observação dos alunos, da ajuda que lhes proporciona para que utilizem seus conhecimentos prévios, da apresentação que faz dos conteúdos, mostrando seus elementos essenciais, relacionando-os com o que os alunos sabem e vivem, proporcionando-lhes experiências para que possam explorá-los, compará-los, analisá-los conjuntamente e de forma autônoma, utilizá-los em situações diversas, avaliando a situação em seu conjunto e reconduzindo-a quando considera necessário, etc. (ZABALA, 1998, p. 38).

Assim, não podemos negar o quanto o investimento em formação para os educadores é essencial. Precisamos fazer com que todos conheçam seu real valor, para que lutem por uma educação crítica e significativa.

Esta experiência didática foi planejada baseada no paradigma da educação progressista, preocupada com o processo, como o estudante vai construindo o seu conhecimento, através da curiosidade, ao que Freire afirma:

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 33).

Dessa maneira, acreditamos que o trabalho desenvolvido com o 3º ano vai ao encontro desta teoria e ainda, que o professor e o aluno tenham consciência de qual postura adotar durante esse processo. Sobre as posturas docente e discente, afirmamos que:

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 1996, p. 33).

Nesse sentido, continuamos na incansável busca por uma educação de qualidade, que seja dialógica, crítica e curiosa.

Conclusão

Acreditamos que o roteiro de visita apresentado neste trabalho, em forma de relato, trará contribuições relevantes para práticas educativas futuras. Pudemos perceber, no decorrer do fazer pedagógico, o envolvimento dos sujeitos participantes. O planejamento, tanto da sequência didática, quanto do roteiro de visita, superou nossas expectativas, pois, além de envolvimento, proporcionou aos estudantes um olhar crítico e verdadeiro sobre o bairro em que se encontra nossa escola. Ao saírem pelos portões, as crianças puderam ver o quanto o nosso conteúdo é real e dinâmico, tendo assim a oportunidade de vivenciar o que não encontramos nos livros didáticos.

Compreendemos, dessa forma, o quanto as mudanças das nossas práticas são importantes para desenvolver o gosto e a curiosidade de nossos alunos pelas aulas. Por isso, consideramos tão importante que o professor esteja sempre aperfeiçoando sua prática e refletindo sobre ela, pois como diz Freire (1996, p. 12), “(...) a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo.”

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, por me proporcionar estar gozando de saúde neste momento e ter a oportunidade de compartilhar minhas experiências através desse relato. À minha família, pela cooperação durante essa quarentena, para que eu conseguisse conciliar todos os afazeres, da casa, do trabalho e do mestrado. À professora Alda, que durante a disciplina de Práticas Educativas nos fez compreender, de forma tão doce e leve, a relevância deste trabalho para nossa vida acadêmica. Às colegas de turma Alessandra e Juliana, que diante das minhas dificuldades, de fim de gestação, me incentivaram diariamente a não desistir.

Referências

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (orgs). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003. p. 57 – 64.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: _____. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em <https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_1>

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

A TECNOLOGIA COMO ALIADA: relatos sobre diferentes contextos de ensino

Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel
Leandro Eduardo Silva

Introdução

A sociedade contemporânea vem sendo transformada pelas inovações tecnológicas em todas as áreas, inclusive, no campo educacional. O uso de ferramentas tecnológicas para auxiliar o professor em sala de aula e tornar o ensino mais dinâmico e inovador vem se intensificando ao longo do tempo. Podemos fazer da tecnologia uma aliada no processo pedagógico, pois não é possível evitar a utilização de tecnologia em sala de aula pela atual geração.

Com o avanço da internet e a popularização do computador, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) tornaram possível a evolução da educação a distância. Esses ambientes digitais de aprendizagem podem ser conceituados como:

[...] sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. (ALMEIDA, 2003, p. 331)

Entretanto, a evolução dos recursos tecnológicos não fica restrita apenas à educação a distância. É necessário reconhecer que é possível aliar as ferramentas virtuais de ensino e o ensino presencial.

Em consonância com Almeida (2003), temos que os ambientes digitais de aprendizagem podem ser empregados basicamente de três formas: como auxílio para sistemas puramente on-line de educação a distância, como suporte às atividades de cursos

presenciais, permitindo extrapolar as interações para além da sala de aula, ou como apoio a atividades de formação semipresencial tanto nas ações presenciais como em atividades a distância.

Neste trabalho, procuro relatar como minha experiência com a educação a distância despertou-me o interesse pelo estudo sobre a utilização de plataformas virtuais como recurso de apoio à aprendizagem aos cursos técnicos presenciais da Educação Profissional e Tecnológica.

Este relato foi dividido em três experiências distintas: de aluno em curso de graduação a distância; como servidor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) campus Pinheiral; de mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

Desenvolvimento

Neste capítulo, relatarei as experiências com a educação a distância como aluno e profissional de educação ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional. O capítulo está dividido em três partes: experiência como aluno de educação a distância, experiência profissional com educação a distância e experiência como aluno do mestrado profissional em educação profissional e tecnológica (PROFEPT).

Experiência como aluno de Educação a Distância

A educação a distância teve grande impacto na minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Fiz duas graduações pela Universidade Federal Fluminense (UFF) através do consórcio do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) polo de Volta Redonda - Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Sistemas de Computação.

O CEDERJ é um consórcio formado originalmente pelas seis universidades públicas localizadas no estado do Rio de Janeiro: a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade

Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), por intermédio da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ) vinculada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (SECTI) (COSTA, 2007).

A iniciativa surgiu, em janeiro de 2000, com o intuito de oferecer ensino superior público utilizando a metodologia a distância e tendo como um dos objetivos proporcionar a interiorização da educação superior no estado do Rio de Janeiro. O projeto foi concebido através da união das prefeituras municipais, do consórcio CEDERJ e das universidades consorciadas (CECIERJ, 2020).

Além das seis universidades que fazem parte da origem do consórcio CEDERJ, ainda fazem parte o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). No entanto, apenas o CEFET/RJ e as universidades ofertam cursos (CECIERJ, [s.d.]).

O polo Volta Redonda do CEDERJ foi implantado no Colégio Delce Horta Delgado (atual IFRJ campus Volta Redonda). Em 2004, o polo passou a funcionar no Estádio da Cidadania, que abriga no seu interior um complexo de esportes, lazer, saúde e educação, com acesso gratuito à população, onde permanece até os dias de hoje.

Os cursos do consórcio CEDERJ são semipresenciais, pois existem atividades presenciais obrigatórias, como por exemplo: práticas de laboratórios e provas presenciais.

Minha primeira graduação foi no curso de Licenciatura em Matemática. Ingressei no segundo semestre do ano de 2003 na terceira turma do curso de Matemática ofertada pelo CEDERJ no polo Volta Redonda. O curso tinha uma carga horária total de 2865

horas, divididos em 8 semestres. Concluí o curso em nove semestres, no segundo semestre do ano de 2007.

Por causa dos altos índices de evasão do curso, foram criadas disciplinas para servir de nivelamento para os alunos ingressantes. Essas disciplinas eram cursadas de acordo com a nota específica da prova de ingresso do vestibular. Foi muito importante para a continuidade dos meus estudos poder cursar essas disciplinas.

Utilizávamos, no curso de matemática, os livros didáticos escritos pelos professores conteudistas que são docentes da própria universidade. É um material diferenciado para o aluno de educação a distância.

Nesse período, acessávamos o portal do aluno para acesso a calendários, ementas das disciplinas, cronograma de estudo, notas, entre outras funcionalidades. O ambiente virtual de aprendizagem que tínhamos acesso era uma espécie de repositório de materiais e não nos moldes das ferramentas virtuais de ensino que existem atualmente.

Para que os alunos tenham o acompanhamento dos estudos e orientação no desenvolvimento dos cursos, o CEDERJ implementou um sistema formado por tutorias presenciais que são realizadas nos polos presenciais e por tutorias a distância realizadas nas universidades consorciadas. A facilidade de acesso ao polo presencial do CEDERJ e o contato com o tutor e outros alunos foram fatores que fizeram com que as tutorias presenciais fossem utilizadas frequentemente e raramente as tutorias a distância.

Tínhamos um grupo de estudo com cerca de dez pessoas que foi extremamente importante para o prosseguimento dos estudos, porque a modalidade a distância requer muita disciplina e organização.

Nos últimos quatro períodos, cursei as disciplinas de estágio curricular, sendo os dois primeiros estágios de observação e os dois últimos de observação e interação em sala de aula. Fiz estágio na Escola Estadual Barão de Mauá que fica próxima ao Polo Volta Redonda do CEDERJ. A experiência em sala de aula nos mostra que apesar de toda a carga teórica que aprendemos no curso, a parte prática se mostra muito importante e relevante para os alunos de

licenciaturas. Fui estagiário de uma turma de curso técnico em Contabilidade na disciplina de Matemática Financeira, em meu último período de estágio.

Logo após a conclusão do curso de Licenciatura em Matemática, iniciei o curso de Tecnologia em Sistema de Computação. Isso ocorreu no primeiro semestre de 2008. O curso tinha uma carga horária de 2195 horas distribuídas em 6 semestres. Finalizei o curso no primeiro semestre de 2012, após nove semestres.

O curso de Tecnologia em Sistema de Computação tinha uma característica muito peculiar que era o uso de vídeo aulas para acompanhamento das disciplinas. Apesar disso, a plataforma continuava sendo apenas um repositório de dados e não tínhamos interatividade em seu uso.

Tive bastante dificuldade para concluir esse curso, pois não tinha uma turma de estudos como no curso de Matemática. Os laboratórios de informática apresentavam constantes problemas técnicos, o que, em muitas ocasiões, prejudicava o andamento das tutorias presenciais. Outra situação de dificuldade eram as provas de programação que eram realizadas de forma escrita, ao invés de ser em um computador. É extremamente difícil escrever códigos de programação em papel.

O trabalho de conclusão do curso de Tecnologia em Sistema de Computação foi realizado em dupla. O título do trabalho foi “Implantação da ferramenta Openfire – servidor de mensagens instantâneas” e propunha a utilização de um protocolo de mensagem gratuito como ferramenta para a comunicação em tempo real em ambientes corporativos.

A educação a distância proporcionou-me cursar uma graduação próximo de casa, com flexibilidade de horário e em uma universidade pública de qualidade. Nesse período, foi necessário o desenvolvimento de diversas habilidades, como: autonomia de estudo, organização, disciplina e capacidade de estudar em grupo. Essas habilidades foram de vital importância para conseguir concluir os cursos de graduação. A falta de familiaridade com educação a distância, a necessidade de autonomia e disciplina para

organização do estudo, os problemas de infraestrutura do polo presencial foram dificuldades enfrentadas como aluno de graduação de educação a distância.

Outra experiência bastante significativa com ambientes virtuais de aprendizagem foi na disciplina de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Devido a pandemia da Covid-19 que assola o mundo inteiro e por ser uma doença nova e ainda sem cura, foram adotadas medidas de distanciamento social pelos governos dos países e ainda não se sabe quando deixarão de ser necessárias. Com isso, as redes de ensino do Brasil foram fechadas a partir de março de 2020 e a disciplina de Práticas Educativas que é ofertada de forma presencial precisou ser adaptada para a utilização do Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem do IFRJ para Apoio às Disciplinas Presenciais.

A turma foi dividida em oito grupos. Cada grupo ficou responsável por apresentar e conduzir a discussão a respeito de um capítulo do livro base da disciplina “A Prática Educativa: como ensinar” de Antoni Zabala, tendo como mediadora a professora da disciplina - Dr^a. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel. Meu grupo foi responsável pelo capítulo quatro “As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos”.

Em Zabala (1998, p. 91), observamos a importância da mediação do professor para que os alunos possam seguir o processo e situar-se nele:

Que o aluno compreenda o que faz depende, em boa medida, de que seu professor ou professora seja capaz de ajudá-lo a compreender, a dar sentido ao que tem entre as mãos; quer dizer, depende de como se apresenta, de como tenta motivá-lo, na medida em que lhe faz sentir que sua contribuição será necessária para aprender.

A experiência de utilização da plataforma virtual de aprendizagem e da condução das discussões dos capítulos foi de bastante importância para a autonomia dos estudos e na construção do meu projeto de pesquisa do curso.

Experiência profissional com Educação a Distância

Sou servidor do IFRJ campus Pinheiral desde novembro de 2009, no cargo de Assistente em Administração, e atuo como coordenador de registros acadêmicos desde janeiro de 2011.

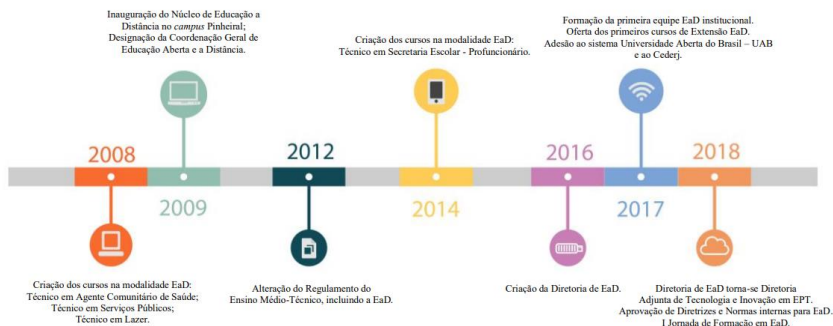
Os primeiros Cursos Técnicos na modalidade a distância no IFRJ foram aprovados no final do ano de 2008, através de convênio com a Rede e-Tec Brasil. Em 2009, foi inaugurado o Núcleo de Educação a Distância (NEaD) no campus Pinheiral e foi criada a Coordenação-Geral de Educação Aberta e a Distância na reitoria do IFRJ. Os cursos de Agente Comunitário de Saúde, Lazer e Serviços Públicos começaram a ser ofertados nos primeiros Polos de Apoio Presencial em convênio com as prefeituras dos municípios atendidos neste mesmo ano (IFRJ, 2019).

No ano de 2014, iniciou-se a oferta do curso técnico em Secretariado Escolar em parceria com o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário).

Em novembro de 2016, a Reitoria instituiu a Diretoria de Educação a Distância (DEaD), que teve sua primeira equipe formada no início de 2017 e começou um intenso processo de mapeamento de demandas e iniciativas de educação a distância já em curso na Instituição. Também no ano de 2017 são criados os campi EAD: Pinheiral, Arraial do Cabo, Belford Roxo, Niterói e São João de Meriti. Com a nova reestruturação da Reitoria em 2018, a DEaD foi incorporada à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) com nova denominação: Diretoria Adjunta de Tecnologia e Inovação em Educação Profissional e Tecnológico (DTEIN) (IFRJ, 2019).

Atualmente, não há cursos técnicos na modalidade de educação a distância sendo ofertados no IFRJ. Na figura abaixo, vemos uma linha do tempo sobre o Histórico da Educação a Distância no IFRJ.

Figura 1: Histórico da Educação a Distância no IFRJ



Fonte: <https://portal.ifrj.edu.br/ead>

Entre os anos de 2011 e 2014, fui responsável pela secretaria acadêmica tanto dos cursos de Educação a Distância quanto dos cursos presenciais. Ainda trabalhei como apoio acadêmico no curso de Secretaria Escolar, como bolsista pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) entre agosto de 2017 e janeiro de 2019. As principais atribuições como bolsista eram: realização da gestão acadêmica das turmas com a inserção dos alunos no sistema acadêmico SIGAA; acompanhamento das frequências; entrega e controle das listas de presença aos professores; arquivamento dos documentos dos alunos; arquivamento dos registros escolares; emissão de documentos dos alunos, como declaração e histórico escolar; registrar no SISTEC, nas datas previstas, as frequências dos alunos; registro dos resultados.

Experiência como aluno do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Desde 2018 que venho estudando para ingresso no ProfEPT. Fiz a prova para ingresso na turma de 2018, a primeira turma do ProfEPT do IFRJ, e não consegui ser classificado. Apesar de não ter tido êxito, isso serviu para que houvesse maior dedicação de minha parte para ingresso no Mestrado. Assim que o edital para a nova turma foi publicado, fiz a inscrição e estudei a bibliografia para

realizar a prova. Consegui ser classificado para segunda turma e iniciei o curso em agosto de 2019.

Na minha turma, existem discentes ligados a diversas áreas profissionais, mas com uma preponderância à área de educação. O Mestrado tem sido de grande aprendizado pessoal e de desenvolvimento profissional.

O ProfEPT foi criado para atender a demanda por qualificação de profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a necessidade de aperfeiçoar as práticas educativas e a gestão escolar vinculadas à Educação Profissional e Tecnológica. Diante da grande capilaridade de atuação da RFEPCT, também foram abertas possibilidades de formação qualificada ao público em geral. A RFEPCT engloba os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), o Colégio Pedro II (CPII), 24 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (IFES, 2019).

Com essa experiência vivenciada em educação a distância e com interesse em sistemas computacionais, surgiu a proposta do meu projeto de pesquisa que é a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem nos cursos presenciais do IFRJ campus Pinheiral.

O IFRJ adotou o SIGAA como sistema de gerenciamento acadêmico para utilização em toda a instituição. Além das funcionalidades administrativas, como acesso a rendimento acadêmico e emissão de documentos escolares, existem ferramentas para auxiliar no ensino que podem ser adotadas nos cursos presenciais.

Aproveitar-se do uso de ferramentas tecnológicas que está tão presente no cotidiano dos alunos pode servir no processo de construção do conhecimento pelos estudantes.

A construção do conhecimento pode ser potencializada com o uso dos recursos virtuais, pois eles permitem a interação entre os estudantes; o professor, nesse contexto, tem a função de facilitador que estimula a curiosidade dos alunos, a pesquisa e o senso crítico, abrindo caminho para o questionamento, para a

exploração de novas possibilidades e para a construção da autonomia. (DOS SANTOS; TOCSECK; GIMENES, 2014, p. 111)

O projeto propõe o uso de ferramentas tecnológicas do SIGAA no apoio às atividades do professor nos cursos técnicos presenciais do IFRJ, ou seja, conciliar as aulas tradicionais com as ferramentas virtuais de aprendizagem. O intuito é promover um ensino tendo o aluno como construtor de seu conhecimento e incentivando o aprendizado crítico e a autonomia de estudo, visando o desenvolvimento integral do estudante.

Nesse sentido, a formação integral ou omnilateral dos sujeitos,

(...) implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2008, p. 3)

Ainda temos, de acordo com Manacorda (2007, p. 87), que o conceito de omnilateralidade pode ser entendido como “(...) um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.”

Com o intuito de fomentar o mencionado desenvolvimento, o projeto de pesquisa procura aproveitar-se das ferramentas virtuais do SIGAA, que é o sistema de gerenciamento acadêmico adotado pelo IFRJ, para contribuir com uma formação integral dos alunos dos cursos técnicos presenciais do IFRJ Campus Pinheiral.

Considerações finais

Fui aluno de graduação de educação a distância entre os anos de 2003 a 2010. Primeiro cursei Licenciatura em Matemática e

depois Tecnologia em Sistemas de Computação. Ambos os cursos foram ofertados pela UFF através do consórcio CEDERJ.

Sou servidor do IFRJ Campus Pinheiral desde o ano de 2009 no cargo de Assistente em Administração e na função de Coordenador de Registros Acadêmicos desde 2011. Fui responsável pela secretaria acadêmica dos cursos de Educação a Distância de 2011 a 2014. Entre 2017 e 2019, trabalhei como apoio acadêmico no curso de Secretaria Escolar a distância.

Ingressei como discente no ProfEPT em agosto de 2019 e meu projeto de pesquisa aborda as contribuições que as ferramentas virtuais de aprendizagem podem oferecer ao ensino dos estudantes dos cursos técnicos presenciais do IFRJ Campus Pinheiral.

Com base na experiência nas experiências acima relatadas, é notável como as ferramentas tecnológicas evoluíram ao longo dos anos. Vivemos em uma sociedade em que a tecnologia se faz presente em nosso cotidiano de forma massiva, como nas compras pela internet, nos caixas eletrônicos de bancos, entre outros. Não é mais possível imaginar o mundo sem os avanços tecnológicos.

É importante destacar que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), além de utilizadas para a educação a distância, também podem ser utilizadas nos cursos presenciais. Mas não basta que as instituições de ensino tenham laboratórios equipados com computadores e Internet. É necessário que as instituições de ensino motivem os professores e os capacitem para o uso da tecnologia em prol da formação do aluno.

Na formação de alunos críticos, reflexivos e criativos, a tecnologia tornou-se uma grande aliada. Com o advento do uso dos ambientes virtuais de aprendizagem, os alunos podem acessar as informações e aprender a ter autonomia. O conhecimento acontece de forma colaborativa e ainda podendo ser utilizado de qualquer lugar, bastando um computador, tablet ou smartphone com acesso à internet.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. DE. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327–340, 2003.

CECIERJ, F. **Consórcio CEDERJ**. Disponível em: <<https://www.cecierj.edu.br/consorcio-cederj/>>.

CECIERJ, F. **Conheça a organização do Consórcio CEDERJ**. Disponível em: <<https://www.cecierj.edu.br/2020/02/10/conheca-a-organizacao-do-consorcio-cederj/>>. Acesso em: 26 maio. 2020.

COSTA, C. J. Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 15, n. 2, p. 9–16, 2007.

DOS SANTOS, W. R.; TOCSECK, J.; GIMENES, S. S. A utilização dos recursos EAD como apoio ao ensino presencial na educação básica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 1, p. 107–118, 2014.

IFES. **O ProfEPT**. Disponível em: <<https://profeppt.ifes.edu.br/sobreprofeppt>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

IFRJ. **Apresentação EAD | IFRJ**. Disponível em: <<https://portal.ifrj.edu.br/ead>>. Acesso em: 27 maio. 2020.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008**, v. 8, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**OCUPAÇÃO E APROPRIAÇÃO EM ESPAÇOS DE
DIVULGAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO-
CULTURAL: um relato de experiência de ações educativas no
CAIC Paulo Dacorso Filho**

Adriane Oliveira da Silva

Introdução

O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Paulo Dacorso Filho (CAIC), fizeram parte do Projeto Minha Gente, tendo como inspiração os Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro (CIEPs). Inicialmente, foram denominados Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs), visando o atendimento de crianças e adolescentes das classes populares através de escolas em tempo integral.

Documentos internos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) comprovam que a universidade não somente pleiteou a construção, desde seu planejamento em 1991, mas foi resistência para conduzir sua gestão. De acordo com Fonseca (2010), isso evidencia-se na ata de uma reunião do Conselho Universitário (CONSU), na qual fora apresentado a intenção do Convênio com o Ministério da Educação e do Desporto para implementar ações do Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, tendo deliberação favorável a construção e responsabilidade. A autora relata que a UFRRJ teria encontrado dificuldade em firmar parceria, pois representantes do Estado do Rio de Janeiro e do Município de Itaguaí (Seropédica era distrito de Itaguaí) não concordavam com a administração pela universidade.

A pesquisa de Fonseca (2010) revela ainda que mais do que pensar um espaço para as práticas de ensino, uma carência dos cursos de Licenciatura naquele momento, era propor um modelo de ensino diferente sob a garantia de uma gerência autônoma da universidade,

especialmente, na construção da proposta pedagógica e implementando projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão numa escola de Educação Básica. Neste sentido, considerando a implantação do CAIC, a vinculação do Colégio Técnico e a oferta do ensino superior, a UFRRJ possibilitaria uma educação de qualidade desde a educação infantil até a pós-graduação.

Este trabalho tem como objetivo relatar as experiências de uma proposta interventiva com atividades de visitação em espaços não formais de educação para os alunos do CAIC. Essas atividades integram um conjunto de ações realizadas pela UFRRJ e visaram trazer para o contexto da Educação Básica, a apropriação do conhecimento científico-cultural produzido pelas diversas instituições. Inicialmente, discorro um breve histórico e a conjuntura da implementação do CAIC. Em seguida, trago diálogos teóricos que fundamentam a proposta interventiva norteadora, bem como a metodologia utilizada para apresentar os dados observados e vivenciados. Por fim, as discussões destes dados apontam para a importância das escolas ocuparem essas instituições de divulgação do conhecimento científico-cultural através das visitas, pois além contribuir no âmbito pedagógico, fomenta políticas públicas de incentivo para a democratização, popularização, desenvolvimento e manutenção desses espaços.

Desenvolvimento

O CAIC Paulo Dacorso Filho foi inaugurado no campus da UFRRJ em 1993, com gestão compartilhada das três instâncias (federal, estadual e municipal). Entretanto, iniciou suas atividades efetivamente em 1994, sob a direção-geral da UFRRJ. Inicialmente, o CAIC se estabeleceu como uma Unidade de Convênio, vinculado Decanato de Extensão. Em 1999, passou a ser unidade administrativa estadual e uma unidade administrativa municipal em 2005, permanecendo a direção-geral com a UFRRJ.

A dificuldade de uma gestão compartilhada e essas mudanças administrativas ocorreram em consequência do processo de

“municipalização do ensino”, segundo Fonseca (2010, p.9), tem como inspiração as ideias de Anísio Teixeira: “municipalizar o ensino primário com criação de fundos e distribuição de encargos, ou seja, a organização, administração e execução para o município e a supervisão pelo Estado.”

Paulatinamente, essas ideias foram incorporadas na legislação da educação no Brasil: Constituição Federal de 1988; Lei Nº 9.394/96 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional); Emenda Constitucional Nº 14/96 (Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF); Lei Nº 9.424/96 (Regulamentação do FUNDEF). Posteriormente, “complementadas” com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), através da Emenda Constitucional Nº 53/2006, regulamentado pela Lei Nº 11.494/2007 e pelo Decreto Nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF.

Foi nesta conjuntura, caracterizada por políticas neoliberais, que os CAICs foram criados, visando atender às exigências das agências internacionais (forças hegemônicas fundamentais), UNESCO, UNICEF, e Banco Mundial, para isso, o Governo Federal propõe uma gerência em parceria: União, Estados, Municípios e sociedade civil.

Silva Jr. (2004) destaca ainda que os objetivos econômicos velados nas políticas dos organismos internacionais, configuram o Estado Mínimo, característica das políticas neoliberais. Desta forma, o Estado se torna menos provedor e isenta-se das responsabilidades sociais e das políticas públicas que até então eram de sua competência.

Atualmente, a gestão compartilhada do CAIC é formada pela UFRRJ e Prefeitura Municipal de Seropédica. O convênio firmado entre as partes estabelece que cada instância tenha sua direção-geral, objetivando a diminuição dos entraves administrativos, uma vez que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental competem a esfera municipal. A direção-geral designada pela UFRRJ ocupa-se das demandas administrativas da esfera federal; codecisão das propostas

pedagógicas e circunstâncias do cotidiano escolar; coordenação dos projetos advindos da universidade; responsabilidade com a carga patrimonial e pela administração da estrutura física.

As gestões designadas pela UFRRJ no CAIC, ao longo dos anos, sempre tiveram como principais atribuições estabelecer parcerias com a universidade como um todo e órgãos parceiros, fomentar e coordenar os diversos projetos, norteados pelo princípio da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão, e com autonomia contribuir com propostas pedagógicas intervencionistas que complementem as orientações curriculares, através da atuação com competência técnica e qualificada de seus profissionais.

Neste sentido, o relato de experiência descrito no presente estudo, é um exemplo de dessas contribuições para complementar as orientações curriculares, possibilitando aos alunos vivências nos diversos espaços não formais de educação.

Para Leandro (2017) a escola precisa promover ações fora de seus muros, de forma a valorizar a cultura, os conhecimentos locais e territoriais, onde os alunos terão contato com os desafios de onde vivem e poderão refletir sobre suas atitudes e aprendizagem. Complementando este argumento, Gaia (2019, p. 48) afirma que:

[...] as atividades escolares desenvolvidas nos espaços não formais conseguem abranger várias áreas do conhecimento, afim de proporcionar um leque de possibilidades educacionais despertando o interesse por temas científicos.

Segundo Jacobucci (2008), os espaços não formais de educação têm como missão aumentar a conscientização sobre o papel e a importância da ciência na sociedade, assim como promover experiências educativas de divulgação científica para que as pessoas compreendam os princípios científicos e tecnológicos. Dentre esses espaços, pode-se citar os espaços institucionais (os museus, centros de ciências e de pesquisas, parques ecológicos, zoológicos, jardins botânicos, planetários, aquários, dentre outros) e os espaços não institucionais (teatros, shoppings centers, parques, casas, ruas, praças, terrenos, cinemas, praias, cavernas, rios, lagoas e outros.).

Ao propor as visitas aos espaços não formais de educação tínhamos como objetivo proporcionar atividades em que os alunos pudessem ocupar esses espaços públicos, apropriar-se da produção científico-cultural local e conscientizar acerca da valorização e importância desses espaços, ampliando o olhar, as oportunidades e as possibilidades. Quando os alunos ocupam esses espaços fomentam políticas públicas para democratização e distribuição equânime dos centros de divulgação científica cultural.

Para Gohn (2006) ao refletir sobre a finalidade da educação não formal, afirma que é abertura das janelas do conhecimento sobre o mundo ao redor e das relações sociais, onde os objetivos não são imediatos, mas se constroem no processo educativo.

Essa proposição é legitimada pela Base Nacional Comum Curricular que prevê a necessidade de propor atividades desafiadoras, investigativas que despertem a curiosidade científica e a diversidade cultural de forma que “possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções” (BNCC, 2015, p.322).

Local e a população participante

Este estudo qualitativo e descritivo, tipo relato de experiência, utilizou como instrumento de pesquisa a observação não participante. Sobre este instrumento, Oliveira (2007) afirma que através da observação direta é possível observar os atos em seu contexto e circunstâncias em que se verificam as atitudes e reações.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a base deste estudo será o método dialético, uma vez que “requer o estudo da realidade em seu movimento, analisando as partes em constante relação com a totalidade”. (OLIVEIRA, 2007, p.53)

As observações que nortearam este estudo foram realizadas no Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente Paulo Dacorso Filho (CAIC), localizado no campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no município de Seropédica.

As atividades foram desenvolvidas no período de abril a outubro de 2019, atendendo cerca de seiscentos alunos das turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, estudam em turno integral. Os anos finais estudam em meio período, com as turmas distribuídas nos horários matutino e vespertino.

As visitas educativas

Este relato de experiência descreve as atividades educativas propostas pela direção escolar e coordenação pedagógica, visando proporcionar aos discentes uma vivência em espaços de divulgação científica cultural. As atividades consistiram em visitas a museus, florestas e parques nacionais, setores de produção científica universitária, instituições de ensino, entre outros.

No início do mês de abril de 2019, após uma solicitação de agendamento para o Museu do Índio, Museu Imperial e Catedral São Pedro de Alcântara, por uma docente de Artes à direção da UFRRJ, foi-me solicitado que assumisse as ações para providenciar os agendamentos. Isto despertou a atenção para a escassez dessas atividades na escola, então pensamos em buscar outros espaços além dos solicitados. Outro fator foi a preocupação da direção quanto a hipótese de falta de repertório na argumentação dos alunos que fariam uma avaliação dissertativa sobre a percepção de aspectos positivos do município onde residem. Conhecer também os espaços não formais de educação e de divulgação científico-cultural localizados no município de Seropédica, estimularia a capacidade de descrever as experiências vividas.

Então, iniciou-se uma série de ações para agendamento e planejamento de visita educativa. Os espaços contatados foram: Museu do Índio, Museu Imperial, Catedral São Pedro de Alcântara, Museu Naval/ Espaço Cultural da Marinha/Castelo da Ilha Fiscal, Museu de Arte do Rio (MAR), Museu do Amanhã, Parque Nacional de Itatiaia, Observatório Nuclear de Angra, assim como espaços no município, Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR), Floresta Nacional

Mário Xavier (FLONA) e o Sistema Integrado de Produção Agroecológica (Fazendinha) e setores da UFRRJ.

Como alguns espaços não responderam, apresentaram demora ou burocratizam o retorno do contato, agendamos apenas nos espaços em que o setor educativo retornou em tempo hábil e objetivamente, fornecendo as informações e procedimentos necessários para o agendamento. Outros não foi possível devido a imprevistos, mesmo com o atendimento eficiente de seus setores educativos, como por exemplo, o período em que a UFRRJ aguardava o processo licitatório para contrato de seguro dos veículos. As visitas acontecem em parceria com o setor de transporte da UFRRJ.

Quando o setor educativo oferece instrumentos que facilitem o agendamento, a escola consegue planejar e organizar a logística necessária para conciliar o calendário escolar com as datas e horários disponíveis das instituições, visto que a escola possui um planejamento sistemático e alguns eventos pedagógicos não podem ser alterados, como período de provas, testes, culminâncias de projetos, conselho de classe, reunião pedagógica, além do planejamento docente.

Como o objetivo não é criticar as instituições, não listarei os espaços em que o atendimento do setor educativo possibilitou a visita e nem os que não corresponderam ao que se espera do setor. Pontuarei alguns destaques positivos que acrescentaram a reflexão do relato, no sentido de estratégias de popularização do conhecimento científico-cultural.

Começarei com o Museu do Índio, que apesar de não termos conseguido conciliar as datas para o período que tínhamos interesse em realizar uma atividade valorizando a cultura indígena, apresentou o Projeto Museu do Índio Viajando, que através de ações extramuros levam coleções e informações até escolas, uma vez que naquele momento não estava atendendo para visita, pois ainda se encontrava fechado após a incêndio que atingiu suas instalações em 2013.

Outro destaque é o Programa de Extensão Guarda Compartilhada Flona Mário Xavier vinculado ao Departamento de Geografia da UFRRJ, cujo contato é possível pela página no Facebook, voltado para o atendimento de escolas públicas de Seropédica, através das trilhas ecológicas no Flona Mário Xavier. O projeto tem parceria com uma empresa de transporte que disponibiliza ônibus para as escolas nos dias agendados.

Destaco também o Museu de Solos do Brasil e o Setor de Grandes Culturas e Horticultura, ambos localizados no Instituto de Agronomia da UFRRJ, pois foram espaços que procuraram a escola para oferecer suas atividades educativas.

Por fim, o Cine Casulo, projeto do Centro de Arte e Cultura da UFRRJ, estava divulgando sessões para atendimento as escolas públicas, com horários e filmes voltados para o público infantojuvenil por ocasião do mês das crianças. Ao contatarmos forneceu lista com as obras cinematográficas disponíveis para escolha dos alunos/professores e horários especiais para atender todas as turmas.

Discussão sobre a experiência

O modelo de gestão compartilhada do CAIC e as dificuldades presentes desde sua implantação, proporciona um ambiente escolar marcado por uma disputa de poder administrativo e político. Essas adversidades são herança do processo de “municipalização do ensino”, da ideologia de Estado Mínimo, de políticas neoliberais impostas por forças hegemônicas fundamentais.

Neste sentido, Silva Jr. (2004) afirma que o ideário político que molda o Estado em cada período histórico é refletido no campo educacional e ao analisar os discursos presentes nos documentos deste período, observa a valorização da aprendizagem como instrumento essencial e não a educação.

Essa disputa de poder reflete no cotidiano escolar e no desenvolvimento das atividades técnicas e pedagógicas. Percebe-se, por vezes, falta de interesse e de valorização em relação às

atividades e aos projetos desenvolvidos pela UFRRJ na escola. No entanto, isso confere um paradoxo, pois o que faz o CAIC, historicamente, uma escola diferenciada e referência no município, é a presença da UFRRJ e os diversos projetos por esta instituição desenvolvidos na unidade escolar.

Para Demo (2007, p. 83) a universidade é “o centro maior de gestão da competência inovadora com base na (re) construção do conhecimento”. Pensar uma universidade dentro de um espaço escolar não acadêmico, aproximando estudantes do ensino básico do conhecimento científico, que está sempre em movimento e buscando a inovação, converge com o pensamento do autor que vê a universidade um patrimônio popular e a arma principal de combate à pobreza e de humanização do progresso, afirmando que esta competência inovadora encontra “a sua sofisticação mais elevada na pesquisa acadêmica, mas como tal precisa tornar-se competência popular”. (DEMO, 2007, p.83)

As propostas de atividades de visitação a espaços não formais de educação exemplificam algumas ações e intervenções que a UFRRJ busca promover a aproximação dos estudantes do CAIC com o conhecimento científico-cultural.

As atividades de visitação a espaços não formais de educação visando promover a aproximação dos alunos do CAIC com o conhecimento científico-cultural, evidenciaram a necessidade de maior atenção por parte do setor educativo das instituições no primeiro contato com as escolas, no sentido de disponibilizar canais de comunicação mais acessíveis, informações necessárias para os agendamentos, atendimento mais acolhedor e retorno do contato mais eficiente.

Disponer de meios tão burocráticos e até obsoletos (telefone), numa momento histórico-social tão desenvolvido tecnologicamente, não coaduna com o discurso de democratização desses espaços. As instituições que disponibilizaram atendimentos em tempo hábil e com informações objetivas, proporcionaram um sentimento de acolhimento e favoreceram a conciliação das datas disponíveis com o calendário escolar. Especialmente, quando nos referimos do atendimento de escolas públicas de regiões distantes

geograficamente dessas instituições, pois o planejamento da atividade requer solicitações de transporte, autorização dos responsáveis e toda uma logística para ida e retorno dos alunos.

Para Machado (2009), o setor educativo é a área ou o serviço específico que atende o grande público, especialmente as escolas, tendo como atribuições: a organização de horários de visitação, promoção de exposições temporárias, ampliação do acesso, desenvolvimento de atividades educativas para estudantes, entre outras.

Essas adversidades apontam para uma necessidade de políticas públicas que desenvolvam espaços científico-culturais de forma mais igualitária. Observa-se que muitos desses espaços estão localizados na região central do Rio de Janeiro. Ou mesmo criar estratégias de atendimentos itinerantes, onde as atividades desenvolvidas vão ao encontro das escolas.

Esta percepção corresponde à análise detalhada do Guia Brasileiro de Museus realizada por Carvalho et al. (2017), onde aponta que no Estado do Rio de Janeiro existem 246 museus distribuídos pelos 92 municípios, todavia 113 museus estão localizados na cidade do RJ, sendo 38 localizados na zona sul, 36 localizados na região do centro, 33 na zona norte, e apenas 6 na zona oeste. Sinalizando assim, que os equipamentos culturais estão mal distribuídos, isto dificulta o direito de acesso à cultura de todo cidadão brasileiro.

Outro aspecto que merece destaque, é a ausência, em alguns espaços não formais de educação, de ações voltadas para o público da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (1  e 2  anos). Sobre este aspecto, Carvalho et al. (2017) afirma que esses espaços indiretamente escolhem um público em potencial, desconsiderando e descumprindo o papel dos museus e centros científico-culturais na formação do ser humano, e de certa forma, podem estar negando experiências e oportunidades em espaços científicos, históricos e culturais, que promoveriam momentos para desenvolvimento da imaginação e da criação.

A experiência nesta proposta de trabalho desenvolvido junto a UFRRJ no CAIC, proporcionou um feedback positivo dos alunos,

evidenciado pela euforia no retorno das atividades; pela demonstração de expectativa dos alunos que aguardavam a data de visitação; ao revelar curiosidade; ao fazer questionamento, argumenta es e conexões de conhecimento; pelas rela es interpessoais estabelecidas nestas visita es; pela alegria presente na cantoria durante o trajeto de ida e retorno.

Como as atividades de visita o não tinham finalidade nelas mesmas, mas numa dimensão mais ampla, a ocupa o dos espaços de conhecimento científico-cultural e a apropria o desses conhecimentos, ao obter feedback positivo do público-alvo, mesmo com todas as dificuldades, tem-se um sentimento ter contribuído para a promo o de perspectivas futuras, para a amplia o do olhar sobre o mundo, para o despertar de conexões de saberes.

De acordo com Gohn (2006), no contexto da educa o não formal,   possível socializar os indivíduos, as atitudes, desenvolvendo hábitos, comportamentos, modos de pensar e de se expressar, segundo valores constituídos nos espaços não formais de educa o. Dessa forma,   possível dizer que a educa o não formal se estabelece no campo das emo es e sentimentos, assim como sobre aspectos subjetivos do grupo e forma a cultura política de um grupo.

Considera es finais

O modelo de gestão compartilhada entre as três esferas administrativas, enquanto proposta educacional, através dos Centros de Aten o Integrada   Criança e ao Adolescente, especialmente no contexto apresentado neste relato de experiência, poderia ter um patamar de excelência. A presença de uma universidade pública, gratuita e de qualidade, inserida através de seus projetos nas diferentes áreas do conhecimento, no cotidiano de uma escola de ensino básico, proporcionando a práxis, isto é, a constru o do conhecimento através da dinâmica rela o teoria-prática, assim como possibilitar ao aluno do ensino básico o contato direto com o conhecimento científico-cultural desde as séries iniciais, poderia vir a ser uma escola-modelo de ensino público.

No campo político-ideológico hegemônico, a gestão compartilhada por ser concebida dentro do princípio do Estado Mínimo e das políticas neoliberais, legitimados nas legislações que regulamentam a educação, surpreende por resistir por mais de vinte e cinco anos um modelo fadado a sucumbir. Supõe-se que a resistência da UFRRJ por entender sua importância nesta parceria, tenha possibilitado a permanência da esfera federal ainda no projeto.

A proposta de visitação de espaços não formais de educação e divulgação do conhecimento científico-cultural, parte de um conjunto de ações e projetos da UFRRJ no CAIC, evidenciou a necessidade de um setor educativo que: promova atividades para todas as idades, especialmente para todas as faixas etárias da Educação Básica; estabeleça programas para atendimento de escolas públicas; disponha de canais de comunicação mais acessíveis; desenvolva projetos no modelo itinerante, diminuindo a distância geográfica; cumpram sua missão de popularização e democratização da cultura, da ciência e da tecnologia.

Essas atividades estão fundamentadas nas concepções de Freire (1996), ao denunciar a educação bancária propondo a ruptura da dicotomia homem-mundo, e de Vygotsky (1991), quando afirma que o conhecimento se estabelece primeiramente no nível social (interpsicológico), para depois consolidar-se no nível individual (intrapicológico). Nesta perspectiva, essas práticas educativas vão além de algumas horas em uma instituição ou passeio em grupo, são vivências que podem marcar e ter efeitos que perdurarão a vida inteira. Os espaços não formais de educação, por serem diversificados, numa atividade de descontração fora das paredes da sala de aula, aguçam a imaginação, a curiosidade, abrem portas que os estudantes sequer imaginavam. Propiciam a apropriação do conhecimento científico-cultural e a conexão destes com os saberes curriculares.

Neste sentido, a reflexão sobre esta proposta interventiva tem ainda mais relevância quando pensamos na divulgação do conhecimento científico-cultural, considerando que este relato foi realizado durante o distanciamento social como medida de

enfrentamento da propagação do novo coronavírus (Covid-19), num momento histórico onde a ciência e a cultura ganharam destaque positivo. Segundo Jacobucci (2008) os espaços não formais de educação têm como objetivos principais conscientizar sobre o papel e a importância da ciência na sociedade e proporcionar experiências educativas visando a compreensão dos princípios científicos e tecnológicos. Isto leva a outro ponto essencial: a ocupação pelas escolas dessas instituições fomenta políticas públicas de incentivo para a democratização, popularização, desenvolvimento e manutenção desses espaços.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacional.comum.mec.gov.br/abase/#introducao>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

CARVALHO, C.; LOPES, T.; RESINENTTI, P. **Educação Infantil e Espaços Culturais**: possibilidades de apropriação na cidade do Rio de Janeiro. *Perspectiva (UFSC)*, v. 35, p. 300-322, 2017.

DEMO, P.. **Educar pela Pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008. 136 p.

FONSECA, M. M. **Resgate da História de Implantação do Centro de Atenção Integral à Criança “Paulo Dacorso Filho” na UFRRJ e a perspectiva de sua transformação em um centro de ensino e pesquisa aplicado à educação agroecológica**. 2010. 156 f. Dissertação de Mestrado, PPGA/UFRRJ, Seropédica, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 184. p.

GAIA, A. A. B.; Lopes, F. T. **A utilização de espaços não formais como estratégia educacional no ensino de ciências**. *Revista Ciências em Foco*, v. 12, n. 1, p. 44-53, 2019. Disponível em:

<<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/9890/5287>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

JACOBUCCI, D. F. C. **Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica.** Revista Em Extensão, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 55-56, 05./nov. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390>> Acesso em: 23 jul. 2020.

LEANDRO, M. C. M.. **O respeito à diversidade na educação de jovens e adultos:** um caminho para a construção de saberes e práticas. Anais do IV CONEDU, v. 1, p. 1, 2017.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 182 p.

SILVA JR. O Papel Político da Municipalização Educacional a Construção dos Novos Traços da Sociedade Civil na Década de 1990. *In:* MARTINS, Â. M.; OLIVEIRA, C.; BUENO, M.S.S. (Orgs.). **Descentralização do Estado e Municipalização do Ensino:** Problemas e Perspectivas. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2004. v.1, p. 57-83.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2008. 194 p.

SAÚDE MENTAL E VISIBILIDADE:

relato de experiência de criação do I Boletim Informativo de
um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi)
da Baixada Fluminense

Jackson Santos de Oliveira
Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel

Introdução

A Reforma Psiquiátrica pode ser caracterizada como um movimento sociopolítico que decorre de um longo processo de exclusão social da loucura e da figura do louco (MACIEL et al., 2008). Inicialmente, acreditava-se que apenas uma melhoria nos procedimentos terapêuticos internos dos manicômios alteraria significativamente as formas sociais de tratar a loucura. Com o passar do tempo, entretanto, percebeu-se que o processo não se dava assim.

No Brasil, o movimento pela Reforma Psiquiátrica foi crescendo aos poucos como espaço de luta não institucional (AMARANTE, 1998). Uma série de eventos e encontros colaboraram para o seu crescimento, como, por exemplo, o V Congresso Brasileiro de Psiquiatria e o II Congresso Nacional de Trabalhadores em Saúde Mental.

Na segunda metade dos anos 80, alguns acontecimentos contribuíram para a sua consolidação no país, como a inauguração do primeiro Centro de Atenção Psicossocial (CAPs) e do Núcleo de Atenção Psicossocial (NAPs), o PL 3.657/89 e a formação da Associação Loucos pela Vida (DELGADO, 2001).

A promulgação da Lei Federal 10.216/01 conferiu amparo institucional para a construção da rede de cuidados em saúde mental, prevendo a substituição progressiva das instituições asilares por novos equipamentos de atendimento, como os já mencionados CAPs e NAPs (BRASIL, 2001).

Esses serviços visam a inserção dos usuários¹ nos espaços da comunidade, mediante acompanhamento especializado e periódico. Quem não tem família, por exemplo, pode ser encaminhado para abrigos ou residências terapêuticas, onde viverá em grupo e será acompanhado por equipe de cuidadores e psicólogos (LIMA; MIRANDA, 2018).

Contudo, durante minha atuação profissional em um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi) da Baixada Fluminense/RJ, no cargo de monitor de oficina, pelo período de um ano e meio, pude ver que ainda existem muitos obstáculos a serem superados, especialmente quando consideramos o preconceito e o estigma em torno da figura do louco em nossa sociedade.

A esse respeito, Amarantes (1996) nos mostra que a luta pela desinstitucionalização passa necessariamente pela desconstrução dos sentidos enraizados em nossa cultura, que reservam aos loucos o anonimato e lhes negam a possibilidade de falar e ser ouvido - o direito de existir socialmente.

Com esse intuito, na ocasião, tive a oportunidade de propor e organizar uma publicação que ampliasse a voz desses usuários no município onde vivem. O presente estudo, portanto, busca relatar a minha experiência enquanto técnico de saúde mental envolvido na edição do I Boletim Informativo do CAPSi.

Questões preliminares

A Portaria nº 336/GM, de 19 de fevereiro de 2002, estabelece que os Centros de Atenção de Psicossocial (CAPS) devem oferecer atendimento diuturno e comunitário às pessoas que sofrem com transtornos mentais graves e persistentes, contando, para tal, com uma equipe multidisciplinar formada, entre outros profissionais, por fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e assistente social (BRASIL, 2004).

¹ Termo utilizado para qualificar as pessoas com transtorno mental que frequentam os Centros de Atenção Psicossocial.

No caso específico do Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi), o atendimento se volta para crianças e adolescentes psiquicamente comprometidos, incluindo aqueles que fazem uso de álcool e outros tipos de drogas, oferecendo-lhes cuidados clínicos e de reabilitação psicossocial o mais cedo possível – o que demanda, muitas vezes, “as parcerias necessárias com a rede de saúde, educação e assistência social” (Ibidem, p.23) ligadas a esse público.

O periódico foi proposto com o objetivo de oportunizar um espaço de criação e divulgação das atividades e dos projetos que desenvolvíamos junto com os usuários que frequentavam o referido CAPSi. A ideia era lançar mão de uma ferramenta de comunicação para ampliar a nossa voz enquanto profissionais e, ao mesmo tempo, incentivá-los a romperem com o preconceito e o estigma em torno da sua condição.

Participaram da proposta todos os profissionais que compunham a equipe técnica do serviço: duas psicólogas, um musicoterapeuta, uma fonoaudióloga, uma terapeuta ocupacional, um médico psiquiatra, uma psicopedagoga, uma assistente social e dois monitores de oficina.

Como estratégia inicial, pensamos em desenvolver conteúdo a partir de atividades organizadas dentro do próprio CAPSi e em parceria com outros serviços da rede municipal, como o Centro de Artes e Esportes Unificado (CEU) e a Vila Olímpica da Prefeitura.

Uma preocupação constante da equipe técnica, nesse momento, era que a publicação concebesse os usuários enquanto construtores da sua própria autonomia. A intenção era mostrar que, a partir do modelo de cuidado preconizado pelo CAPSi, que entende a reabilitação psicossocial como parte de uma ação ampliada envolvendo usuário-família-sociedade (MIELKE et. al., 2009) o processo terapêutico só é possível através da troca e do compartilhamento de saberes e experiências de cada usuário.

Discussão e resultados

A proposta foi bastante discutida no período de janeiro a agosto de 2016, nas reuniões semanais da equipe técnica, quando decidimos sobre o formato da publicação como um todo; o público-alvo; as seções do periódico; as oficinas e outras atividades que seriam abordadas.

Nas primeiras reuniões, surgiram dúvidas sobre a definição do formato da publicação. Alguns técnicos colocaram a importância de ser do tipo boletim impresso, para que algumas cópias pudessem ser entregues a quem chegasse ao serviço. Também levantaram a possibilidade de parceria com gráficas do município.

O público-alvo foi outro ponto bastante discutido, tendo em vista que definia a menor ou maior abrangência da publicação. Como a ideia era divulgar as atividades realizadas com os usuários, e ao mesmo tempo dialogar com outros serviços da rede, optamos que a primeira edição fosse restrita ao âmbito interno da saúde, para que primeiro pudéssemos avaliar o impacto da publicação nos profissionais e usuários envolvidos.

A definição das seções do periódico foi pensada muito em função do desenho de trabalho adotado pelos técnicos, que decidiram privilegiar as oficinas e algumas atividades realizadas pelo serviço, como a Festa do Dia das Mães e o Arraiá do CAPSi.

Em relação às oficinas, cumpre destacar, inicialmente, que elas podem ser definidas como o “conjunto de atividades capazes de maximizar oportunidades de recuperação de indivíduos e minimizar os efeitos desabilitadores da cronificação das doenças através do desenvolvimento de insumos individuais, familiares e comunitários” (PITTA, 1996, p. 21).

Dentre as oficinas organizadas, uma que era bastante frequentada era a oficina de culinária, que originou a seção Culinária no I Boletim Informativo do CAPSi. Essa oficina surgiu do desejo de trabalhar com os usuários num espaço ampliado, onde a palavra pudesse circular através de uma atividade. Em todo o tempo, incentivava-se a interação social e a busca por novos

conhecimentos, como pesquisas sobre temperos, sabores e textura dos alimentos. Também se estimulava a participação em outras trocas cotidianas, como ir ao mercado e à feira para comprar os produtos, além do contato com locais que trabalhassem com essa área, como cursos de gastronomia. Para os mais comprometidos com a questão psicomotora, enfatizava-se a importância da higiene e do zelo na preparação dos alimentos.

Através dessa oficina, também se acreditava que seria possível despertar o interesse pelo trabalho e pela geração de renda no futuro. Isso porque os produtos gerados eram levados frequentemente para serem vendidos em eventos do município, como o Fórum Intersetorial.

Em relação ao incentivo ao trabalho, é importante destacar que, mesmo sendo permeado pela lógica da exclusão em nossa sociedade, ele possui um papel central na vida da pessoa com transtorno mental (ZGIET, 2018). Ao se referir a Rotelli (1992), Zgiet (2018) destaca as experiências das primeiras cooperativas formadas por pessoas com transtorno mental na Itália, que viam o trabalho como elemento terapêutico e desinstitucionalizador (ZGIET, 2018 apud ROTELLI, 1992), misturando “as pessoas que têm problemas sérios com as pessoas que têm poucos problemas e buscando fazer a formação profissional” (ROTELLI, 1992, p. 158).

Evidentemente que a visão de trabalho sustentada por essas cooperativas, como salienta Rotelli, se baseia na relação estabelecida entre a pessoa com transtorno mental e o objeto em si - com “a qualidade do objeto que se produz, a qualidade do modo como se produz esse objeto, e o fato de que seja um objeto para o mercado, ou seja, um objeto verdadeiro e não um objeto faz-de-conta” (idem). Em outras palavras, o autor nos mostra que essa produção deve ser orientada pelo processo de reabilitação da pessoa com transtorno mental, considerando as suas limitações e peculiaridades, pois “é muito mais importante que uma pessoa se empenhe um ano para fazer uma coisa que pode ser vendida do que ela empregar um dia apenas fazendo uma coisa que não serve para ninguém” (idem).

Convém lembrar que essa visão dialoga com o sentido ontológico do trabalho, como discutimos na disciplina de Bases Conceituais em Educação Profissional e Tecnológica (RAMOS, 2008; SAVIANI, 2007), já que este pode ser tido como elemento fundante e constitutivo do ser social, não apenas por possibilitar a transformação da natureza pelos homens, mas também por ser responsável pela construção dos vínculos que eles estabelecem entre si (MARX, 2003). De fato, pude ver, por meio da oficina de culinária, que os usuários desenvolviam as suas potencialidades, criando produtos que contribuíam para a sua inserção no meio social.

A sessão Acontece no CAPSi foi pensada para mostrar um pouco das atividades realizadas em parceria com a comunidade (moradores do entorno), como a Festa do Dia das Mães, o Arraiá do CAPSi e a Sessão Cinema. Em relação a esses eventos, destacamos, no primeiro, as surpresas que os usuários prepararam para homenagear as mães durante a festa – chocolates em forma de coração –, que foram entregues quando todos cantavam a música “Flores em Vida” (Alberto Araújo/Felipe Duran). No segundo, mostramos como aconteceu a festividade julina no ano de 2016 – o preparo de delícias típicas e guloseimas, além de brincadeiras que animaram a confraternização, como corrida de saco e dança de cadeira. No último, falamos sobre o desenvolvimento de uma atividade que possibilitou uma parceria com o Centro de Artes e Esportes Unificados (CEU) do município, a Sessão Cinema, em que os usuários podiam convidar outras crianças e adolescentes para assistirem um filme que fosse escolhido pela maioria.

O periódico também teve outras seções relevantes, como Mídia e Dica Cultural, que se originaram dos atendimentos realizados com usuários do serviço – os quais sempre demandavam notícias, filmes e produtos culturais que refletissem as suas vivências. Destaque para a reportagem que trouxemos do Profissão Repórter, exibida em 01 de junho de 2016, sobre a rotina de atendimentos e a vida pós-internação de usuários que viviam nos antigos manicômios; e para o filme Nise O Coração da Loucura (2015), que trata da história da Dr.^a

Nise da Silveira (Gloria Pires), importante intelectual do movimento pela luta antimanicomial brasileira.

Conclusão

Ao longo das discussões realizadas com a equipe técnica para a edição do I Boletim Informativo do CAPSi, foi possível perceber que o trabalho desenvolvido por este serviço de saúde mental muitas vezes não é conhecido pela própria comunidade, nem mesmo por outros serviços oferecidos pela prefeitura local. Isso é uma questão que dificulta o processo de empoderamento dos usuários em direção à conquista da autonomia individual.

A proposta do I Boletim Informativo do CAPSi veio justamente para dar maior visibilidade às ações que eram desenvolvidas pelo serviço no município, sendo distribuído internamente para os dispositivos da rede de saúde, além de ser divulgado em eventos periódicos realizados pela prefeitura, como o Fórum Intersetorial. Dessa forma, acreditamos que a inclusão dos usuários foi potencializada nos espaços públicos.

Se pensarmos na conjuntura política e econômica que enfrentamos no final de 2020, marcada pelo retrocesso dos direitos sociais e pela retomada de ideias consideradas manicomiais, percebemos que iniciativas como essa contribuem significativamente para que se reforce a importância da humanização em torno dos procedimentos terapêuticos defendidos pela Reforma Psiquiátrica (AMARANTE, 1996).

Agradecimentos

Aos meus pais e a minha família, por toda compreensão e apoio.

Aos colegas do curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do IFRJ, *campus* Mesquita.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel, pelo incentivo e dedicação.

Referências

AMARANTE, P. **O homem e a serpente**: outras histórias para a loucura e a psiquiatria. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1996.

AMARANTE, P. **Loucos pela vida**: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10216.htm>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Saúde Mental no SUS**: os centros de atenção psicossocial. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf/SM_Sus.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno de Educação Popular e Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_educacao_popular_saude_p1.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 3.657, de 19 de setembro de 1989**. Dispõe sobre a extinção progressiva dos manicômios e sua substituição por outros recursos assistenciais e regulamenta a internação psiquiátrica compulsória. Brasília: Câmara dos Deputados, 1989. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20004>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CIAVATTA, M. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**: lista de verbetes. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em: 24 jun. 2020.

DELGADO, P. **Derrubamos a lei de ferro da saúde mental**. Tribuna de Minas. Juiz de Fora, 17 abri. 2001. Disponível em:

https://paulodelgado.com.br/wp-content/uploads/2017/10/revisata_cidadania.pdf. Acesso em: 02 ago. 2021.

FOULCAULT, M. **Doença Mental e Psicologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

LIMA, L. A. B; MIRANDA, F.. Análise do trabalho dos cuidadores em saúde nas residências terapêuticas. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 30, e174842, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/7xQ9s54xbkffP9m8jpfV8KD/?lang=pt#>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

MACIEL, S.C.; MACIEL, C. M. ; BARROS, D. R. ; SA, R. N. ; CAMINO, L. F. . Exclusão Social do Doente Mental: discursos e representações no contexto da reforma psiquiátrica. **Psico-USF (Impr.)**, v. 13, p. 115-124, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 ago. 2020.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MIELKE, B. F, et al. O cuidado em saúde mental no CAPS no entendimento dos profissionais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 159-164, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/VxRQnvzxrGVDpbgPmHCQqm/?lang=pt>>.

Acesso em: 03 ago. 2021.

PITTA, A. (Org.). **Reabilitação psicossocial no Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Cascavel/PR: Colégio Wilson Joffre, 2008. 30p. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-mediointegrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

RODRIGUES, R.; MARINHO, T.; AMORIM, P. Reforma psiquiátrica e inclusão social pelo trabalho. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, p. 1615-1625, 2010. Disponível em: <<https://www>>.

scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000700073>. Acesso em: 26 ago. 2020.

ROTELLI, F. Superando o manicômio: o circuito psiquiátrico de Trieste. In: Amarante P (Org.). **Psiquiatria social e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1992, p. 149-169.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

ZGIET, J. O trabalho alienado e a alienação mental: a reforma psiquiátrica no capitalismo. **Tempus – Actas De Saúde Coletiva**, 11(3), Pág. 130-143, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.18569/tempus.v11i3.2433>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

ATUAÇÃO DE TÉCNICOS EM ÓRTESES E PRÓTESES EM OFICINAS ORTOPÉDICAS: um relato de experiência durante a pandemia de Covid-19

Fernanda Ribeiro da Silva

Introdução – uso de órteses e próteses

A história do uso das órteses e próteses não é algo novo. Ainda na Grécia antiga, dispositivos eram confeccionados para substituir uma parte do corpo ou mesmo melhorar sua função. Inicialmente as órteses, próteses ou materiais auxiliares de locomoção eram confeccionados somente para suprir a ausência de um membro amputado, porém sempre com o objetivo de aperfeiçoar a funcionalidade e promover melhor qualidade de vida dos indivíduos que faziam uso destes recursos.

O primeiro trabalho científico que trata da utilização destes mecanismos surgiu na França, onde ficou descrito também como deveria ocorrer sua utilização, de forma que a funcionalidade acontecesse de maneira significativa. Já no século XX, durante a segunda guerra mundial, muitos jovens, oriundos desse combate, procuraram locais que confeccionassem próteses para suprir seus membros amputados. Nesse período, começaram a surgir os centros de reabilitação (CER).

Os CER são responsáveis pelo oferecimento de tratamento para pessoas com deficiência, de modo que as dificuldades causadas por essa especificidade sejam minimizadas ao máximo, o que pode ser viabilizado por meio do trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional que compõe esses Centros.

A tecnologia foi avançando, o que favoreceu a elaboração de artefatos cada vez melhores para atender os usuários, proporcionando a qualidade de vida e inclusão social das pessoas com deficiência. Apesar de pouco conhecidas de forma geral, as

oficinas ortopédicas são um aparato de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, em especial aquelas que possuem deficiência física. Pensar o cuidado a esses indivíduos significa cumprir o que está proposto na Rede de tratamentos do Sistema Único de Saúde (SUS), que preconiza também a sua inserção progressiva no contexto social. Assim, é importante conceituar essa rede e sua função dentro do sistema único de saúde. Entendo que a rede de atenção à saúde é um modo de organizar as ações e serviços de saúde; utilizando diferentes conhecimentos, tecnologias e recursos articulados e integrados por meio de processos de gestão, com apoio técnico e logístico do SUS (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2010, p. 38).

Considerar uma abordagem articulada ao SUS faz pensar em tratar as pessoas em sua integralidade. É no sentido de colaborar com esta integralidade e com o desenvolvimento da funcionalidade da pessoa com deficiência física que trabalham as oficinas de órtese e prótese.

Esses espaços estão espalhados por todo País e têm como objetivo, por meio da tecnologia assistiva, atender as necessidades das pessoas com deficiência de forma a auxiliá-las na superação dos obstáculos que encontram no dia a dia. Para o SUS, a tecnologia assistiva é uma grande aliada no processo de inclusão das pessoas com deficiência, sendo também

o resultado de avanços tecnológicos em diversas áreas do conhecimento. Ela ajuda as pessoas com deficiência a superar suas limitações transpondo as barreiras de comunicação e mobilidade, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades funcionais. (BRASIL, 2014, p. 26)

Atualmente a tecnologia de manufatura aditiva ou impressão 3D, como é mais conhecida, proporciona às oficinas ortopédicas a realização de trabalhos muito mais bem elaborados, sendo essencial na promoção da independência e inclusão social das pessoas que lá são atendidas. É considerada:

uma área da engenharia de manufatura que se caracteriza por etapas de construção de peças por deposição automática camada a camada a partir de um modelo virtual controlado por programações de computador. A impressora 3D ampliou o conceito de personalização em grande escala, e é considerada uma tecnologia disruptiva, ou seja, uma inovação tecnológica que tem se espalhado por diversas linhas industriais, dentre elas a pesquisa científica e na saúde” (Rodrigues Jr, 2018, p. 402).

Contraditoriamente, observa-se que, hoje, muitas oficinas, por falta de recursos financeiros, estão obsoletas em relação aos avanços tecnológicos, em especial aquelas que são conveniadas ao SUS. No presente, existe a necessidade de melhorar o seu funcionamento, o que está diretamente relacionado à formação e/ou qualificação dos profissionais que trabalham nesses espaços. Na maior parte dos locais, os técnicos em órtese e prótese (TOP) são pouco qualificados e aprenderam a desenvolver suas atividades com um outro trabalhador que já dominava a técnica. Consta-se, assim, a necessidade de uma formação educacional específica para esses trabalhadores.

A organização da oferta de formação de recursos humanos orientados ao cuidado à pessoa com deficiência também é atribuição da Educação Profissional e Tecnológica em Saúde. Pelo eixo Ambiente/Saúde, a formação do Técnico em Órteses e Próteses pode contribuir substancialmente para maior autonomia e emancipação das pessoas com deficiência física e mobilidade reduzida.

É muito importante que os técnicos que trabalham na produção o façam com qualidade e competência. Mas é preciso olhar com atenção para além da formação técnica de excelência. O que se espera desse profissional?

Paralela à formação técnica, indispensável no que tange à formação profissional, é preciso pensar também em uma formação crítico reflexiva. É necessário que o conhecimento permita ao estudante observar as relações que se criam e se estabelecem a partir da construção do conhecimento e, futuramente, das relações de trabalho. De acordo com Saviani (2013, p. 12):

trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana.

Inicialmente a ideia era produzir um relato que versasse sobre inclusão, acessibilidade e melhoria da funcionalidade das pessoas com deficiência física, por meio das oficinas de órtese e prótese espalhadas pelo País. Mas, no decorrer do estudo, surgiu a necessidade de conhecer melhor o trabalhador, que é fundamental para esse processo de inclusão. Além de conhecer o trabalho do TOP e suas produções, o foco é atentar também para a formação desse profissional.

Dessa forma, é importante que se busque um processo educacional visando a formação de cidadãos críticos reflexivos, capazes, não apenas de realizar a técnica, mas de compreender as relações que se estabelecem no mundo do trabalho, seu papel e sua capacidade de intervenção no mesmo, se necessário.

Com a atual situação, decorrente da pandemia do coronavírus (Covid-19), este relato tomou outra forma, sem perder sua essência. Falarei sobre a formação dos profissionais das oficinas ortopédicas para atuar, por meio da tecnologia de impressão 3D, na fabricação órteses, próteses e, quando possível, de equipamentos de proteção individuais (EPI) para serem distribuídos aos profissionais de saúde que atuam na linha de frente ao combate à Covid-19.

Projeto “Laboratórios de Impressão no Sistema Único de Saúde (3DSUS): transformação digital e fabricação aditiva aplicada à prototipação e desenvolvimento de insumos e componentes prioritários no enfrentamento à Covid-19”

A partir do projeto “Laboratórios de Impressão no Sistema Único de Saúde (3DSUS): Transformação Digital e Fabricação Aditiva aplicada à prototipação e desenvolvimento de insumos e componentes prioritários no enfrentamento à COVID 19,” coordenado pela Prof^a. Luciana Castaneda, do mestrado profissional

em educação profissional e tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ), surgiu a reflexão acerca do papel das oficinas ortopédicas nesse contexto da pandemia.

Para isso, era preciso, além de estruturar os espaços de fabricação, considerar as atribuições dos profissionais que ali trabalham, destacando os técnicos em órteses e próteses (TOP). Quem são esses profissionais? Quais suas atribuições no processo de fabricação de manufatura aditiva? Que tipo de formação é oferecida a eles?

Essa ação acontece através da Rede Nacional de Pesquisa e Extensão Tecnológica de Laboratórios de Impressão 3D no SUS e o IFRJ. Oficinas ortopédicas das regiões Norte, Sudeste e Centro-Oeste participam desta pesquisa.

O objetivo inicial desse projeto de extensão é fortalecer as ações desses locais, oferecendo capacitação profissional aos técnicos em órtese e prótese das oficinas participantes para produção de equipamentos de proteção individual (EPI), por meio da tecnologia de impressão 3D. Os EPI produzidos serão distribuídos aos profissionais da rede pública de saúde que estão trabalhando no “front” de combate à pandemia da Covid-19.

Para dar andamento às atividades, contatamos os coordenadores das oficinas participantes, objetivando conhecer melhor os espaços das oficinas, os trabalhadores que atuam nelas e a maneira como estão lidando com o enfrentamento ao novo coronavírus.

Foram realizadas reuniões virtuais, e os responsáveis pelas oficinas explicaram o funcionamento dos espaços, os materiais ali produzidos e ressaltaram também suas dificuldades, elucidando um pouco dos desafios que encaram todos os dias.

O projeto em questão estava concorrendo à iniciativa de fomento através do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Após a divulgação da lista de projetos selecionados com a ação, verificamos que não fomos contemplados. As oficinas produziam, então, com recursos próprios, EPI para aos hospitais que tratam pacientes com Covid-19.

Continuo o relato atentando para a formação do técnico em órtese e prótese e para as dificuldades que as oficinas ortopédicas têm em conseguir qualificar esses trabalhadores.

Observando o funcionamento dos espaços, apenas as oficinas de Bauru-SP, Goiás e Piauí atuam na fabricação de equipamentos de proteção individual, as demais ainda não possuem infraestrutura tecnológica para produção impressa. Algumas dessas oficinas dão suporte a pacientes vindos de grandes hospitais e/ centros de reabilitação, como é o caso do espaço localizado em Goiás.

Oficinas participantes da pesquisa

Antes de abordar a formação do técnico, é importante um breve relato sobre os espaços que participam desta atividade. São oficinas ortopédicas, de várias regiões do país, que produzem equipamentos de proteção individual e manufatura tradicional e avançada.

Em Fortaleza, temos o Núcleo de Estimulação Precoce (NUTEP), que, além da produção de órteses e equipamentos de proteção individual, atende também pessoas com outras deficiências e autismo. Esse local é habilitado pelo Ministério da Saúde e está vinculado à Universidade Federal do Ceará, recebendo as demandas da Faculdade de Medicina.

A oficina de Goiás está inserida no Centro Estadual de Reabilitação e Readaptação Dr. Henrique Santillo (CRER), que é o primeiro hospital de reabilitação do País, sendo também o primeiro hospital público da região Centro-Oeste. Essa instituição oferece suporte aos diversos hospitais da região, incluindo os que recebem pacientes com suspeita de Covid-19.

Em Manaus, contamos com o Centro de Reabilitação da Policlínica Antônio Aleixo, que acolhe pacientes de todo o Estado. Seu maior público é formado por pacientes do antigo Centro de tratamento de hanseníase que ficaram com sequelas da doença. Atende, também, crianças com hidrocefalia e pacientes advindos da Policlínica à qual são vinculados. Trata-se de uma região

bastante humilde, e, ainda assim, dentro de suas possibilidades, fabrica máscaras para doar aos trabalhadores da saúde.

No Rio Grande do Sul, o espaço participante é o laboratório de órtese, prótese e tecnologias sociais (LABOTEC) ou oficina ortopédica da Associação Canoense dos Deficientes Físicos (ACADEF), espaço pensado e desenvolvido por pessoas com deficiência. O LABOTEC foi criado em 2012 e oferece trabalhos gratuitos através do Sistema Único de Saúde (SUS). Em função da pandemia de Covid-19, o LABOTEC organizou um mutirão para fabricação de máscaras em EVA e filtro de carvão. Apesar de possuir profissionais altamente qualificados, ressalta-se, no entanto, a dificuldade para conseguir formar técnicos, visto que este serviço tem alto custo na região onde está localizada.

No Estado de São Paulo, na Cidade de Bauru, a Sorri desenvolve um importante papel. Uma entidade preocupada em melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência, oferecendo-lhes, dentre outros atendimentos, tratamentos de reabilitação. A Sorri possui um serviço de ortopedia técnica e tecnologia assistiva, e sua oficina é melhor equipada, se comparada às outras mencionadas. No momento atual, ela produz EPI para auxiliar no enfrentamento à pandemia.

Por essa breve descrição das oficinas participantes da pesquisa, percebe-se que, mesmo com todas as dificuldades, tais como falta de recursos financeiros, espaços precários, poucos cursos de qualificação, inerentes a estes espaços, as oficinas mantêm, com recursos próprios, sua produção. Atendem hospitais que são referência no tratamento da Covid-19.

Técnicos em Órtese e Prótese (TOP): seu trabalho nas oficinas ortopédicas

Nesse momento, antes de relatar a atividade que é desenvolvida pelos TOP, é importante analisar questões referentes ao conceito de trabalho e sua relevância na formação das profissões, sobretudo aquelas que não são elitizadas.

O objetivo é tratar o trabalho não como uma simples atividade repetitiva, mas como atividade inerente ao homem, transformadora e indispensável para a vida em sociedade. As relações de trabalho têm início no momento em que o homem age, modificando a natureza em benefício próprio. E assim homem e natureza estão interligados.

O trabalho é o esforço humano usado para transformar a natureza, com um propósito definido antes mesmo de começar a ser feito. Essa ação, sua intencionalidade e finalidade são marcos que distinguem a espécie humana da natureza da qual também é parte. Para realizar o seu trabalho, os trabalhadores usam suas capacidades intelectuais e físicas, resultando dessa articulação e da sua contextualização o trabalho como processo e não como ato isolado e comandado pela vontade única do trabalhador. (BRASIL, 2014, p. 43)

O trabalho, nesse sentido, está relacionado ao modo como as sociedades se organizam. A sociedade brasileira, que tem como modelo o modo de produção capitalista, espera que o trabalhador se organize a partir de suas necessidades: se não detém os meios de produção há que vender sua força de trabalho para garantir sua subsistência. Ao disponibilizar sua força de trabalho para realização de alguma tarefa, o trabalhador, na lógica do empregador, precisa apenas da técnica, do “saber fazer”.

A partir dessas ideias, podemos observar também o surgimento de um tipo de educação diferenciada para o trabalhador, que, nessa visão dicotômica, não precisa refletir, basta executar a tarefa. Para a sociedade capitalista, onde o objetivo principal é o lucro:

(...) a instrução para os trabalhadores era importante; a medida em que os trabalhadores dispusessem de uma educação básica, se tornavam mais aptos para viver na sociedade, e se inserir no processo educativo, se tornavam mais flexíveis, com pensamento mais ágil e mais adequado à necessidade da vida moderna. (SAVIANI, 2013, p. 69)

É no sentido de romper com esse tipo de educação, que pressupõe o conhecimento de forma fragmentada, que devemos pensar a formação do técnico em órtese e prótese. Esse trabalhador,

no momento em que executa seu trabalho, também se educa a partir dele. Mas seria uma educação que prima pelo pensamento crítico reflexivo no processo de construção coletiva do conhecimento?

Os TOP são trabalhadores que realizam, na maior parte do tempo, atividades práticas, de caráter repetitivo. As atribuições do cargo, dentro das oficinas, são bastante práticas, sobrando pouco tempo e espaço para reflexão acerca do papel que exercem no mundo do trabalho. Para corroborar com essa afirmativa, destaquei algumas de suas atribuições no contexto das oficinas ortopédicas:

Realização de exames e avaliação física para fins de medidas para órteses e próteses humanas, sob supervisão médica; Participação do projeto, confecção, ajuste e avaliação de órteses e próteses; Avaliação e utilização de materiais e componentes relativos à produção de órteses e próteses; Acompanhamento dos resultados do trabalho executado nos pacientes, atendendo a eventuais necessidades de ajustes ou adaptação, por solicitação médica. (BRASIL, 2014, p. 24)

De acordo com a citação descrita acima, no ambiente das oficinas, cabe ao técnico a confecção do produto oferecido e o atendimento direto às pessoas que buscam esses locais. Assim, é imprescindível que, além da competência técnica, o trabalhador desenvolva também outras competências, como por exemplo, as voltadas ao aprimoramento das relações interpessoais. As atividades são desenvolvidas em equipe, com outros profissionais de outras carreiras, envolvidos no processo.

O foco deste trabalho é o trabalhador técnico em órtese e prótese. Buscando observar melhor as especificidades da atividade por ele desempenhada, fez-se necessário conhecer o ambiente organizacional onde este técnico está inserido. Percebi que é comum sua atuação em hospitais e indústrias, mas, neste momento, torna-se essencial o estudo sobre os trabalhadores que exercem suas funções nas oficinas ortopédicas.

Através de reuniões on-line, em conversa com os responsáveis pelas oficinas, indaguei sobre o espaço e os papéis de cada trabalhador que atua nas oficinas. Quanto ao trabalhador TOP,

suas funções são voltadas para a produção, e grande parte ainda encontra bastante dificuldade para trabalhar usando a tecnologia de impressão 3D, ficando estas a cargo de outro profissional qualificado. A manufatura aditiva ou impressão 3D, como é mais conhecida, tem seu “processo de construção totalmente automatizado e ocorre de maneira relativamente rápida, se comparado aos meios tradicionais de fabricação” (VOLPATO, 2017, p. 16). Vale ressaltar, mais uma vez, que nem todas as oficinas ouvidas nesse relato possuem a tecnologia necessária para trabalhar com manufatura aditiva. Os responsáveis apontam, dentre outras dificuldades, a falta de trabalhadores qualificados para atuarem nas oficinas. Muitos aprenderam, como já foi dito, no ambiente de trabalho, com outra pessoa que já desenvolve a técnica necessária para a produção.

Observo a necessidade de melhorar a prática de cada indivíduo, o que pode ser feito, por exemplo, através de qualificação que vá além do nível prático e que, por meio da teoria, proporcione outro tipo de formação para essas pessoas. Nessa linha, vislumbro sujeitos cientes de suas ações, que se compreendam como parte integrante da sociedade, sendo capazes de se observarem como seres sociais, enxergando também os mecanismos e a influência do capital em suas ações. Essa outra forma de refletir faz com que os indivíduos criem alternativas na tentativa de reversão da lógica do capital. A produção dos EPI que está sendo elaborada pelas oficinas fica, em sua maioria, sob responsabilidade daqueles que são considerados os gestores dos espaços: médicos, fisioterapeutas e, até mesmo, engenheiros. Os TOP também podem exercer o papel de gestores dos espaços, mas, de acordo com os responsáveis ouvidos, não é comum que lhes sejam atribuídas essas funções. Por que será?

Numa perspectiva do trabalho como princípio educativo, insisto na demanda de uma formação que preze a criticidade. Essa concepção está em consonância com a pedagogia crítica que: “expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as

suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação” (SAVIANI, 2013, p. 5).

Observa-se que a atuação do técnico está, majoritariamente, voltada para o trabalho manual. Entendo que isso se deva a sua baixa qualificação profissional, que é histórica. Se consultarmos as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Saúde, no que se refere ao trabalho exercido pelos TOP, verificaremos que, acompanhado de outros profissionais da área da saúde, os técnicos podem atuar gerenciando o trabalho conjunto que é realizado no espaço das oficinas. O IFRJ está em busca, por meio da capacitação e qualificação profissional, do desenvolvimento dos aspectos favoráveis à ação desses profissionais, que deve ultrapassar a confecção de órteses, próteses e EPI. É preciso que eles participem também da organização dos espaços, tomada de decisões e construção das condutas que serão implementadas.

Considerações finais

Concluo, deixando claro que, infelizmente, não foi possível viabilizar o projeto mencionado neste relato, uma vez que não conseguimos apoio financeiro. As ações nas oficinas continuaram a ser desenvolvidas, mesmo que de forma pouco satisfatória. Das oficinas participantes, apenas duas possuem tecnologia de impressão 3D, outras seriam contempladas com recursos oriundos do projeto, o que não ocorreu.

Para dar continuidade ao relato, a alternativa foi manter o foco na formação dos trabalhadores que atuam no “chão da fábrica”, ou seja, na fabricação direta do que é oferecido pelas oficinas. A baixa qualificação desses profissionais é recorrente, e, em virtude disso, não encontrei técnicos em órtese e prótese que atuassem como gestores. Por isso, é preciso considerar uma discussão acerca da formação desses indivíduos. Compreendo que existe a necessidade de proporcionar uma formação que “ensine a pensar”. O trabalhador técnico também deve ocupar os

espaços de gestão, mas para que isso ocorra, ele precisa, primeiramente, entender o porquê de não atuar em tais espaços.

Agradecimentos

À professora Luciana Castaneda Ribeiro, pela oportunidade de participar do projeto (do qual eu seria tutora, se o mesmo fosse viabilizado neste momento) e por todo conhecimento compartilhado durante os encontros, as reuniões *on-line* e as leituras.

Aos responsáveis pelas oficinas por toda a solicitude e por atender nosso convite para participar do projeto.

À professora Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel, por viabilizar a disciplina Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica com tanta dedicação e afincamento em meio à pandemia.

Referências

BRASIL, **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, PRONATEC**. Curso Técnico em Órtese e Prótese. Disponível em: <<http://centralpronatec.com.br/catalogo-cursos-tecnicos/ambiente-e-sau-de/curso-tecnico-em-orteses-e-proteses/>>

BRASIL, Portaria n. 4.279 de 30 de dezembro de 2010. Estabelece diretrizes para a organização da Rede de Atenção à Saúde no Sistema Único de Saúde (SUS). **Manual do Técnico em órteses e próteses: livro-texto/ Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde**. Departamento de Gestão do Trabalho na Saúde – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL, **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 22/05/2020.

BRASIL, **Manual do Técnico em órteses e próteses: livro-texto/ Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da**

Educação na Saúde. Departamento de Gestão do Trabalho na Saúde – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL, Manual do Técnico em órteses e próteses: diretrizes e orientações para a formação e especialização/ Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão do Trabalho na Saúde – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática.** Coimbra, PT, editora Almedina, 2018.

FERRETI, Celso João (org.) **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar.** 16. Ed, Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. **A Educação de trabalhadores no Brasil Contemporâneo: um direito que não se completa.** Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13088>>. Acesso em 13/04/2020.

MESZAROS, I. **Educação para além do Capital.** São Paulo, Boitempo, 2008.

PEREIRA, I. RAMOS, M. **Educação Profissional em Saúde.** Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2006. SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013. RODRIGUES, JR. CRUZ, LMS , SAMANHO, APS. **Impressora 3D no desenvolvimento de pesquisas com próteses.** Rev. Interest. Bras. Ter. Ocup. Rio de Janeiro. 2018. v.2(2):398-413.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriane Oliveira da Silva

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (Campus Mesquita). Especialização em Psicopedagogia e Orientação Educacional, Licenciatura Plena em Educação Física e Licenciatura/Bacharelado em Economia Doméstica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atualmente é economista doméstica no Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e professora de Educação Física/Artes da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: adrianeoli@ufrj.br

Alan Cruz de Souza

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT. Possui Graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e pós-graduação *lato sensu* em Editoração: o mercado do livro pela Universidade Cândido Mendes - UCAM. Atualmente é bibliotecário no Colégio Pedro II. E-mail: alanp2.dc@gmail.com

Albertina Campos Pinho Faria

Mestranda na pós-graduação *stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT IFRJ - Campus Mesquita. Atualmente integra o Grupo de Pesquisa Ciência, Tecnologia e Linguagens no Ensino de Línguas (CTL-EL), que é certificado pelo IFRJ - Campus Arraial do Cabo. Especialista em Políticas Públicas em espaços escolares pela UFRJ e em Supervisão Escolar. Graduada em Pedagogia. Atuou como Orientadora Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos e na função de Coordenadora de Aprendizagem e Orientadora Educacional em escolas no

município de Nova Iguaçu. Trabalhou como Tutora do CEFET (Curso de Especialização em Educação Tecnológica) e Professora-tutora pela UNIRIO em curso de Extensão e Especialização. No momento, exerce atividades no setor administrativo da escola. Interessada em questões culturais, sociais e inclusivas para aprimorar os conhecimentos e disseminar saberes.

Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel

Possui graduação em Letras com dupla licenciatura (Língua Portuguesa/Língua Inglesa e respectivas literaturas) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense e pós-doutorado em Estudos Linguísticos pela PUC-SP. É especialista em Língua Inglesa (UERJ) e em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD (LANTE, UFF). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Sistêmico-Funcional. Atua, principalmente, nos seguintes domínios: ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira para fins gerais e específicos, estudo e pesquisa de gêneros sob a ótica da multimodalidade e dos multiletramentos. No Colégio Pedro II, atuou como docente, Coordenadora Pedagógica de língua inglesa e Assessora de Relações Internacionais. No presente, atua como docente no programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica e como Editora-Gerente da revista *Cadernos de Educação Básica*, que é uma publicação eletrônica do Programa de Mestrado em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Língua (gem) e Projetos Inovadores na Educação Básica, certificado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. No IFRJ, atuou como Diretora de Ensino, no campus Belford Roxo, e Diretora Geral e de Ensino, no campus Resende. No presente, é professora de línguas inglesa e portuguesa no Campus Duque de Caxias, atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal (ProfEPT), no

Campus Mesquita, é líder do Grupo de Pesquisa Ciência, Tecnologia e Linguagens no Ensino de Línguas (CTL-EL), que é certificado pelo IFRJ, e membro eleita do Conselho Acadêmico de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (CAPOG) do IFRJ para a área Linguística, Letras e Artes. E-mail: alda.macieli@ifrj.edu.br

Alessandra Maria Moraes Martins

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui especialização em Preparação e Revisão de Livros pela Universidade do Livro/Editora UNESP (2017); Certificado de Proficiência em Inglês (ECPE) emitido pela Universidade de Michigan, através da Cambridge English Language Assessment (2014); Pós-graduação em Tradução de Inglês, pela Universidade Gama Filho (2013); e Graduação em Letras - Português/Inglês pelas Faculdades Integradas Simonsen (2010). Atualmente dá aulas particulares de Português, Inglês e Redação e é Agente Educadora II na Prefeitura do Rio de Janeiro. E-mail: alemmmartins@gmail.com

Anderson Leiros Galdino

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, possui graduação em Informática - Licenciatura Plena, possui especialização em Tecnologia Educacional e especialização em Psicopedagogia Institucional. Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais no Colégio Pedro II, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Inclusiva e Tecnologia Educacional. E-mail: al.galdino@yahoo.com.br

Fagner Rosemberg

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ/Campus-Mesquita). Possui Especialização em Educação Física Escolar - UFF (2012); Especialização em Pedagogia Crítica da Educação Física - UFRJ (2010); Licenciatura em Educação

Física, com Habilitação em Técnico de Desportos pela Universidade Salgado de Oliveira (2008). Tem experiência no exercício do magistério em Educação Física em toda a Educação Básica, incluindo as modalidades de Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Educação de Jovens e Adultos (EJA); e Educação Especial. Lecionou pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e, atualmente, é Professor de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Maricá - RJ. Também é professor de cursos preparatórios voltados ao magistério na educação básica, lecionando disciplinas de conhecimentos pedagógicas e legislação educacional. Endereço para correspondência: Rua das Açucenas, s/nº, Quadra 34, Lote 19 – Barroco (Itaipuaçu) – Maricá/RJ. CEP:24936-360 E-mail: fagnerebd@yahoo.com.br

Fernanda Ribeiro da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) vinculado ao Instituto Federal do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense com especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal Fluminense. E-mail: fernandarybeyro@gmail.com

Gabriela Neves Barcelos da Costa

Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (2007), Especialista em Gestão Educacional e Inspeção Escolar pela Universidade Cândido Mendes (2014). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental há 14 anos. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II, atuando em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pesquisadora no grupo de pesquisa Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação e Sociedade - GEPES, do Colégio Pedro II. Atualmente, faz parte do projeto de pesquisa Ateliê Interdisciplinar de Produção Curricular

e Didática, com foco no Ensino de Ciências e Educação Matemática. Mestranda no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - RJ, Campus Mesquita, do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: gabi_nbc@yahoo.com.br.

Jackson Santos de Oliveira

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFRJ/Mesquita. Integrante do Grupo de Pesquisa CTL-EL (Ciência, Tecnologia e Linguagens no Ensino de Línguas), sediado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Campus Arraial do Cabo. Bacharel em Comunicação Social pela UERJ (2017). Atualmente é técnico administrativo da Universidade Federal Fluminense, dando suporte para o desenvolvimento de recursos de ensino e extensão na internet. E-mail: jackson.eco@gmail.com

Juliana de Carvalho Castro

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT, pesquisa questões de gênero na formação de professores em nível médio técnico. Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco habilitações em: Educação Infantil, Magistério das Classes Iniciais do Ensino Fundamental e Médio com Administração Escolar. Especializações em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia e em Educação Inclusiva no Centro Universitário Barão de Mauá; Especialização em Psicopedagogia: Clínica e Institucional na Faculdade Geremário Dantas; Especialização em Gestão Educacional: Administração Escolar, Orientação e Supervisão Escolar na Universidade Castelo Branco. É professora das disciplinas pedagógicas do curso de Formação de Professores. E-mail: juliana.online@gmail.com

Leandro Eduardo Silva

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Especialista em Tecnologias, Gerência e Segurança de Redes

Convergentes pelo Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA). Tecnólogo em Sistema de Computação e Licenciado em Matemática, ambas as graduações pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Servidor Técnico Administrativo do IFRJ Campus Pinheiral e atualmente Coordenador de Registros Acadêmicos. E-mail: leandro.eduardo1983@gmail.com

Marcel Alvaro de Amorim

Mestre e Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Durante o doutorado, foi pesquisador visitante no Programa Modernity and Cultural Transfer da Aarhus Universitet, Dinamarca. Também realizou pesquisa de pós-doutoramento em Estudos Brasileiros no Brazil Institute do Kings College London, Inglaterra. É professor de Didática e Prática de Ensino de Português/Literaturas da Faculdade de Educação da UFRJ e docente do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da mesma instituição. É líder do Grupo de Pesquisas PLELL – Práticas de Letramento na Ensinação de Línguas e Literaturas (UFRJ-CNPq). Tem se dedicado a pesquisas sobre literatura e escola, leitura literária, práticas de letramentos literários e estudos da adaptação. E-mail para contato: marceldeamorim@yahoo.com.br

Priscilla Ramos Figueiredo Cunha

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro com especialização em Psicopedagogia, Administração, Orientação e Supervisão Educacional. Atualmente é Assessora Pedagógica e Supervisora Educacional da Prefeitura Municipal de Itaboraí. Endereço para correspondência: Rua Monteiro Lobato, Estrela do Norte, CEP: 24445-830 – São Gonçalo, RJ – Brasil. E-mail: priscirf@gmail.com

Susana Victor da Costa

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no campus Mesquita do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Possui especialização em Língua Portuguesa pela Faculdade Internacional Signorelli (2015) e é graduada em Licenciatura Plena em Letras pelo Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM - 2011). Atualmente trabalha como Técnica em Assuntos Educacionais no IFRJ. E-mail: suglitter@hotmail.com

Tamires Calixto de Azevedo

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica vinculado ao IFRJ/campus Mesquita. Possui especialização em Organização Curricular e Prática Docente pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ-2013), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF-2009) e graduação em Direito pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO-2017). Atualmente é Professora Articuladora na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e Supervisora Educacional na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC). E-mail: deazevedo.tamire@gmail.com

William Fernandes Gouveia

Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT, vinculado ao IFRJ / Campus Avançado Mesquita. Graduado em Ciências Jurídicas pela Universidade Iguazu (UNIG-2006). Advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional Rio de Janeiro (OAB-RJ). E-mail: gouveiawilliam.edu@gmail.com

Esse trabalho transcende o aspecto meramente antológico de textos sobre as Práticas Educativas em torno de uma das modalidades de educação, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ele vai além, pois busca reunir, de modo concatenado, as vivências cotidianas dos (as) mestrandos (as) com o tema, pondo em relevo o que é principal em um(a) escritor(a) que se propõe relatar suas experiências: o coração. Isso mesmo! Experiência é vida, e, quando posta no papel, requer visitação às memórias mais latentes. Assim, o (a) leitor (a) tem em mãos o convite para viajar pelas lembranças mais significativas de seus (suas) escritores (as), tendo por certo que encontrará verdades surpreendentes. Está lançado o desafio, e você é nosso convidado(a)!

FAGNER ROSEMBERG

(Secretaria Municipal de Educação de Maricá, RJ)



*Grupo de Pesquisa Ciência, Tecnologia e
Linguagens no Ensino de Línguas
CTI.-EL*

