



ISBN: 978-85-93450-01-3

APRESENTAÇÃO

A segunda edição deste evento junta, uma vez mais, alunos e docentes do Mestrado em Educação, da linha de pesquisa em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL, Brasil) e do Mestrado em Educação, da especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Esta iniciativa luso-brasileira tem como principais objetivos a partilha e discussão de experiências de intervenção, de teorias e de projetos de pesquisa entre parceiros dos dois países na área da Educação Sociocomunitária. Assim, o seminário encerra uma componente acadêmica - com apresentação e discussão de projetos de pesquisa dos alunos de pós-graduação - e a visita a instituições portuguesas que têm vindo a desenvolver intervenção neste âmbito.

O princípio orientador da promoção desse evento é o de que o perfil desejado para o pesquisador desse campo de estudos é o de ser interventor responsabilmente participativo no meio social, buscando compreender as formas, as razões, e os caminhos, pelos quais a diversidade das pessoas e dos seus contextos de vida, em determinado território, impactam suas condições de existência. E, a partir disso, verificar as possíveis contribuições que podem ser pensadas, planejadas e articuladas, com a comunidade, para aprimorar tais condições.

E, como indicaram as experiências profissionais, os projetos de pesquisa e os trabalhos investigativos já concluídos, apresentados nesse evento, não há soluções ou encaminhamentos simples para problemas complexos. Quaisquer tentativas de enfrentamento dos grandes desafios que são atualmente postos à Educação falharão se a perspectiva de abordagem estiver limitada, ou reduzida, a aspectos pontuais de indivíduos, grupos ou instituições. As investigações e as práticas (sócio)educativas desenvolvidas no âmbito das comunidades buscam estabelecerem-se nos meandros nos quais indivíduo, grupos, contextos e comunidades formam-se mutuamente. Num movimento de entendimento de opostos, de (re)configurar divergências, e de construção de espaços de justiça social. Tarefa para a qual o envolvimento internacional é essencial.

Conceição Antunes (Universidade do Minho)

Maria Luísa Bissoto (Centro Universitário Salesiano de São Paulo)

Susana Caires (Universidade do Minho)

SUMÁRIO

Educação de Jovens e Adultos com deficiência intelectual: possibilidades no Ensino de História em consonância com os Direitos Humanos Anamélia Neves; Maria Luísa Bissoto	p. 04
Os saberes de experiência consolidados no uso de plantas medicinais no cotidiano de uma comunidade indígena Claudemar Trevizam; Fabiana Sousa	p. 06
Contribuições de Howard Gardner para os processos da aprendizagem organizacional: uma proposta de desenvolvimento no contexto empresarial Érica Galvão; Dalila Correa	p. 09
A construção da concepção de tratamento fisioterapêutico na atenção comunitária em saúde – implicações na relação terapeuta paciente em contexto de vulnerabilidade Flávio Souza; Maria Luísa Bissoto	p. 13
A formação inicial de alunos que ingressam no Ensino Superior Militar Helaine Cia; Maria Luísa Bissoto	p. 16
O papel da educação em cursos de tecnologia: há possibilidades para emancipação do sujeito na sociedade do conhecimento? Jessica Freitas; Renato Soffner; Cristiano de Jesus	p. 18
Leitura, Escrita e Cidadania: O Letramento Escolar como Prática Social Jessica Gravino; Livia Lima	p.21
Ensinar e aprender: a educação informal em organizações empresariais na cidade de Campinas, São Paulo Leila Fernandes; Livia Lima	p.23
A construção das práticas docentes no ofício de professor iniciante Luiz Frezzarin; Renata Fernandes	p. 26
A obra e o conjunto biográfico do Padre Manoel Isaú: um olhar voltado à identificação dos fatores inspiradores da prática dos valores salesianos Mara Lima; Francisco Evangelista	p. 29
Educação para a liberdade Ana Macedo; Ana Araujo; Maria Conceição Antunes	p. 31
Intergeracionalidade, Desenvolvimento Humano e Bem-estar Cristina Moreira; Maria Conceição Antunes	p. 35
<i>Animarte com Animus</i> na Promoção do Envelhecimento Ativo Sílvia Nunes; Maria Conceição Antunes	p. 38
Currículo por Competências na Educação Profissional: uma discussão sobre processos de dominação (pós)burocrática e resistência docente Wellington Pereira; Maria Luísa Bissoto	p. 41
Comparação das representações sociais dos professores acerca do futuro dos seus alunos em uma escola de educação básica no Brasil e em uma escola de agrupamento TEIP em Portugal Karoline Rossini	p. 43
Um modelo bioecológico de compreensão da vulnerabilidade educacional Maria Luísa Bissoto	p. 46

01. Educação de Jovens e Adultos com deficiência intelectual: possibilidades no Ensino de História em consonância com os Direitos Humanos

NEVES, A.F.D.A.¹; BISSOTO, M. L.²

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Educação de adultos. Ensino de História. Direitos Humanos.

Este trabalho tem como temática as possibilidades para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com deficiência intelectual, articulando-se aos conceitos que embasam os Direitos Humanos. A partir de Rabenhorst (2001), define-se o que se convencionou chamar de direitos humanos no que corresponde à dignidade e ao direito à educação, visando à garantia do atendimento aos grupos sociais mais fracos ou necessitados. Nesse sentido, discutimos as práticas educacionais na perspectiva emancipatória, de acordo com a abordagem das capacidades e da Justiça Social propostas por Martha Nussbaum (2010, 2012). Dentre os objetivos pretendemos desenvolver uma metodologia crítica para o ensino de História, com jovens e adultos com deficiência intelectual, que favoreça, além da apropriação dos conteúdos acadêmicos, a autonomia e a emancipação cidadã a partir da problematização do que é História e seus significados para a vida cotidiana dos sujeitos e de referenciais da Educação Sociocomunitária, além de verificar as possibilidades que o uso de recursos didáticos tecnológicos educacionais, como o Widgit, um sistema de comunicação alternativo e aumentativo, abrem para a interpretação, a criação de sentidos e a produção de conhecimentos pelo deficiente intelectual, que encontra dificuldade por não ter suficiente proficiência na linguagem escrita tradicional. A investigação que está em andamento é de abordagem qualitativa e de natureza participante, fundamentada em Richardson e colaboradores (2008) em Flick (2009), considerando a proposição da investigação-intervenção. O conceito de diálogo aparece interligado às práticas educativas no que se refere ao estudo de possibilidades para a transformação do fazer histórico em sala de aula e que, conforme Bittencourt (1998), favoreça a aprendizagem baseadas na construção e na tomada de consciência pelos sujeitos da sua própria historicidade, para que os jovens e adultos com deficiência intelectual possam constituir-se, assim, cidadãos, de fato e de direito. Com base no direito à educação e nas recomendações internacionais presentes na Declaração de Salamanca e na Declaração de Hamburgo, que estabelecem diversos objetivos que devem ser alcançados no âmbito da educação para as pessoas com qualquer tipo de deficiência e na EJA, fazem-se urgentes práticas inclusivas que favoreçam a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Ressaltamos que a o papel principal da EJA é oportunizar a equanimidade de direitos no âmbito educacional e cidadão e que o processo de inclusão do deficiente intelectual na sala de aula regular atenda às necessidades específicas desses alunos, respeitando suas características, anseios e necessidades próprias de aprendizagem.

¹ Mestranda do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: anameliafreire@hotmail.com

² Docente do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: maria.bissoto@am.unisal.br

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

CONFITEA: Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2016.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**; tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NUSSBAUM, M. C. **Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano**. Barcelona: Ediciones Paidós, 2012.

NUSSBAUM, M. Clucro: **Por qué la democracia necesita de las humanidades**. Tradução: María Victoria Rodil. Buenos Aires/Madrid: Katz Edi. Sin fines de tores, 2010.

RABENHORST, Eduardo R. **Dignidade Humana e Moralidade Democrática**. Brasília: Brasília Jurídica, 2001.

02. Os saberes de experiência consolidados no uso de plantas medicinais no cotidiano de uma comunidade indígena

TREVIZAM, C.³; SOUSA, F. R. de⁴

Palavras-chave: Saber de Experiência. Comunidade Indígena. Identidade. Cultura. Plantas Mediciniais. Educação Popular

A proposta deste trabalho é alicerçada na relação sujeito/sujeito mediante o estudo de saberes de experiência conectados à cultura e identidade indígenas no cuidado com a saúde da comunidade localizada na região de Cananéia –São Paulo. O uso de plantas medicinais, com o objetivo de cura, estabelece a possibilidade do afloramento das trocas dos saberes ligados com o bem-estar dessa comunidade e a sua relação com o ecossistema. Assim, o objetivo desta investigação consiste em desvelar saberes de experiências, no cuidado com a saúde, relatados por uma população indígena de Cananéia-SP, com o propósito de perceber como experiências e saberes são aprendidos, compartilhados e valorizados ao longo das gerações. De acordo com Guarim Neto (2000), o uso de plantas como subsídio da cura de doenças se iniciou com grupos indígenas e a utilização desses recursos naturais está fortemente incluída na cultura popular, sendo aprendida e valorizada de geração para geração. Porém, esse saber popular não tem o devido valor científico, sendo esta uma das dimensões para a qual podemos atentar na tensa relação dialética entre opressores versus oprimidos, de que nos fala Freire (1998). Diante desse contexto, é primordial a práxis (ação/reflexão/ação) que possa problematizar essas tensões com o objetivo de alcançar a superação dessas contradições. O antagonismo entre o povoamento dos povos indígenas e pelo despovoamento foi delineado por massacres gigantescos vindos do colonizador europeu, que aqui chegou para dominar e impor a sua cultura, sem esforço para conhecer e reconhecer o outro sujeito que aqui já estava. Protagonizou-se, assim, o desrespeito com o indígena, detentor de modos de ser e viver diferentes e *alteros* aos olhos do europeu (URQUIZA 2010b). O contato inicial entre os habitantes nativos com o colonizador europeu ocorreu por desequilíbrio cultural, exteriorizado por manobras de força, opressão e mortes. O indígena intitulado pelo colonizador como “o outro” não pode ser declarado objeto pela perspectiva da passividade, já que na realidade o indígena deve ser considerado como interlocutor e sujeito ativo, o que autentica nos dias atuais a permanência de culturas próprias de cada comunidade indígena, muito embora marcadas por inúmeras tentativas de transformá-las e até mesmo destruí-las pela contemporaneidade neoliberal. Se o que faz o homem é a cultura que o rodeia e ela elucida a maneira de pensar e de se posicionar no meio que vive, interiorizado ou exteriorizado, dá-se assim o processo de (re)construção das identidades. Nas relações sociais, estão presentes a diversidade e a diferença que intercambiam como pontes sintonizadas nas relações de alteridade, em que o reconhecimento do “outro” como sujeito e interlocutor na relação constitui-se como proposição fundamental em um processo dialógico (URQUIZA, 2010b). Ainda de acordo com Urquiza (2010b), quando se tem uma cultura,

³ Mestrando do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: claudemar.trevi@ig.com.br

⁴ Docente do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: fabiana.sousa@am.unisal.br

ocorrem conexões de identificação com os atributos de um grupo, as quais refletem o agrupamento de essências que intercambiam, culminando nos limites das mudanças e das transformações caracterizadas pelo processo de construção social e, no caso dos indígenas, mudam para permanecer. Já Caleffi (2003, p. 34) atesta que “as identidades indígenas têm se mantido porque justamente suas culturas estão vivas e ressignificam novas realidades, novos objetos e se adaptam a novas condições de vida”. Dessa forma, a valoração da identidade étnica e da educação que se dá nas inúmeras comunidades indígenas visa o entendimento dos saberes de experiência consolidados em sua organização social, nas formas de ocupação da terra e no uso sustentável dos recursos naturais. Assim, como preservar os saberes e as trocas de experiências construídos e reconstruídos ao longo das gerações? Para isso, nos interessa investigá-los, já que Freire e Shor (1986) afirmam que a busca da restauração da intersubjetividade se apresenta como pedagogia dos homens e mulheres de forma humanista e libertadora que, mediante a práxis, se entrelaçam na busca pela quebra das cristalizações das relações, que podem alicerçar a construção da memória de um grupo, para a formação e valoração de suas identidades e tornar possível sua afirmação enquanto sujeitos de direitos. A metodologia desta pesquisa pauta-se no referencial da Educação Popular e ofereça a amarração dos conceitos que corroborem os conceitos de cultura, identidade, cuidado com a saúde, Educação Sociocomunitária. Para responder aos questionamentos levantados, buscaremos implementar uma pesquisa participante, que visa a construção de conhecimento por meio do diálogo entre pesquisador e participantes da pesquisa. Esperamos que essa pesquisa suscite contribuições para efetivação de uma educação cultural, ao favorecer o desvelamento de saberes de experiência consolidados no uso de fitoterápicos por uma comunidade indígena, colaborando, assim, com o processo de afirmação e valorização dos saberes indígenas.

Referências

CALEFFI, Paula. O que é ser índio hoje? A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. **Diálogos Latinoamericanos**, São Paulo, n. 7, p. 20-42, 2003.

FREIRE, Paulo. _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GUARIM NETO, Germano; SANTANA, Santana.R.; SILVA, Josefa.V.B. **Notas etnobotânicas de espécies de Sapindadeae Jussieu**. Acta Botânica Brasílica, 14(3), p. 327-334, 2000.

URQUIZA, Antonio A. H. **No meio do caminho havia os Bororo: Jarudori-MT, a diáspora e reterritorialização**. Revista Tellus, ano 07, n° 12, p. 67-87, 2007.

_____. Educação escolar indígena no Brasil: os caminhos de uma “guinada política e epistemológica”. In: NASCIMENTO, Claudemiro G. **Versos e reversos da educação: das políticas às pedagogias alternativas**. Goiânia: PUC-GO, 2010a.

_____. Povos indígenas no Brasil: a perspectiva da diversidade e autonomia. In. URQUIZA, Antonio A.H. et al. EDC – **Seminários e perspectivas da diversidade e cidadania** – Vol. I. Ed. Premier, UNICENTRO, 2010b, p. 39-76.

03. Contribuições de Howard Gardner para os processos da aprendizagem organizacional: uma proposta de desenvolvimento no contexto empresarial

BELON GALVÃO, E.C.⁵; CORREA, D.A.⁶

Palavras-chave: Aprendizagem organizacional. Howard Gardner. Práticas educativas contexto empresarial.

Considerando a complexidade dos processos de gestão empresarial da atualidade, devida, dentre outros aspectos, às novas exigências quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências dos colaboradores - que devem sair de um patamar de “seguir ordens” e “não seguir ordens” para um de maior autonomia e colaboração participativa no gerenciamento de processos e produtos, bem como àquelas de demandas por conhecimento, identifica-se a necessidade de novas estratégias para sobreviver nesse cenário, o que exige um contínuo aprendizado. Esse processo de aprendizado é entendido, no campo das organizações, como Aprendizagem Organizacional (AO). Peter Senge (2010), um dos responsáveis pela popularização da AO no meio corporativo, define as *Learning Organizations* (Organizações de Aprendizagem) como aquelas capazes de criar os resultados que desejam e expandi-los aos colaboradores, encorajando-os com novos pensamentos, num constante ensinar-aprender a aprender coletivamente. No âmbito individual, o processo de aprendizagem ocorre, segundo Guerra (2011), quando o indivíduo é capaz de se adaptar a novas situações e resolver problemas, resultando em novos comportamentos. A autora considera que as pessoas aprendem aquilo que lhes é significativo, ou seja, relevante para suas vidas. Um colaborador inserido num projeto de AO aprenderá também algo que seja significativo para sua carreira, especialmente, se estiver direcionado à manutenção do emprego, mas não necessariamente aprenderá novas competências para sua vida como um todo, pois o sistema cognitivo poderá traçar estratégias para aquilo que lhe pareça crucial/urgente, num determinado momento. O cérebro é o órgão da aprendizagem. Estratégias pedagógicas que promovem o desenvolvimento cognitivo podem, de acordo com Scaldaferrri e Guerra (2002), produzir a reorganização do sistema nervoso, resultando em mudanças comportamentais. Pesquisas se dirigiram a explorar a combinação “neurociência e pedagogia”, fazendo surgir o campo de estudos da Neuroeducação. Um dos teóricos mais relevantes para estudar o embricamento de processos mentais à educação é Howard Gardner (2007; 2005; 2000). Nesse contexto, identifica-se a proposta de trabalho com o objetivo de realizar um estudo em que se pretende articular pressupostos da teoria das Inteligências múltiplas (Gardner (2007; 2005; 2000) aos processos da AO, identificando estratégias de ensino-aprendizagem adequadas a esta concepção. Integrará à proposta uma intervenção numa empresa nacional do ramo de bebidas, de médio porte, localizada na cidade de Caieiras/SP, onde se pretende analisar a viabilidade de implantação da concepção de Gardner aos princípios da AO. As categorias analíticas do estudo se constituirão sobre as inteligências múltiplas, de “organização aprendente” e de como ocorrem as modificações nas formas de pensamento de indivíduos e grupos vigentes nas

⁵ Doutoranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). E-mail: ericadri@uol.com.br

⁶ Docente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

organizações. É importante ressaltar que Gardner (2000) afirma que não é suficiente descrever as habilidades cognitivas humanas através da psicometria, ou seja, quantificar em testes de Quociente de Inteligência (QI), mas, sim, fundamentar-se nos potenciais que podem ser ou não ativados, considerando as oportunidades disponíveis numa cultura, estímulos familiares, meios acadêmicos, dentre outros. Logo, o autor identifica uma lista com nove inteligências, sendo elas (a) Inteligência Lógico-Matemática: habilidade para raciocínio dedutivo e resolução de problemas matemáticos. Cientistas possuem essa característica; (b) Inteligência Linguística: domínio por palavras e idiomas. Habilidade comum em oradores, poetas; (c) Inteligência Espacial: capacidade em formar um modelo mental de um mundo espacial. Habilidade vista em engenheiros, arquitetos, marinheiros, geógrafos; (d) Inteligência Corporal-cinestésica: capacidade em controlar e orquestrar movimentos do corpo. Habilidade encontrada em dançarinos, atletas, cirurgiões; (e) Inteligência Musical: habilidade em compor e executar padrões musicais. Características encontradas em grandes cantores e compositores; (f) Inteligência Interpessoal: capacidade de compreender as outras pessoas; característica encontrada em professores, líderes religiosos. Gardner (2000) disserta que esta inteligência, assim como, a (g) Inteligência Intrapessoal entendida como a capacidade de verdadeiramente se conhecer e utilizar isso de forma efetiva na vida são inteligências imensamente importantes; (h) Inteligência Naturalista: sensibilidade para compreender e gerar fenômenos da natureza. Característica comum em biólogos; e (i) Inteligência Existencial, que diz respeito à capacidade de refletir sobre questões fundamentais da existência. Pensadores filosóficos e líderes espirituais são pessoas dotadas desta habilidade. A abordagem das múltiplas inteligências, no presente estudo, ocorre como uma nova perspectiva para abordar questões tradicionais (e não resolvidas) relacionadas ao contexto de trabalho. Convencionalmente, os problemas relacionados à força de trabalho das organizações, dentre eles o absenteísmo, rotatividade, conflitos entre equipes, desengajamento, despreparo de líderes, gap de competências, têm sido comumente tratados em salas de treinamentos, fortalecendo a estratégia da educação corporativa e esta, por sua vez, tem sido aplicada como solução para todos os males organizacionais. Essa panaceia gerencial tem aberto frentes para muitos negócios de consultoria, os quais têm falhado em termos do que prometem entregar. Segundo Wood (2014), o ímpeto de inovar tem contribuído para novos formatos de aprendizagem, explorando recursos visuais, projetos individuais e coletivos, porém, dotados de práticas pedagógicas inapropriadas para desenvolvê-los. Para o autor, há de se atentar a um exagero no “entretenimento” durante o processo de aprendizagem, além da falta de equilíbrio entre forma e conteúdo. A abordagem das inteligências múltiplas de Gardner (2007), desenvolvida a partir dos anos 1980, sinaliza como uma possibilidade para inovação no campo da AO, desde que seja, ao mesmo tempo, estabelecida sobre um arcabouço de sustentação das práticas educativas empresariais. No entanto, vale destacar que “não se deve promover um sistema de educação sem ter em mente o conhecimento e as habilidades que se pretende desenvolver, para quais finalidades, qual perfil de aprendente que se espera obter no final do processo educativo, e os próprios desejos, anseios e objetivos de aprendizagem desse sujeito” (GARDNER, 2007, p.21). Caldeira e Godoy (2011) promoveram um estudo em que apontam os obstáculos que dificultam e até impedem os processos de AO. Destacaram os seguintes aspectos: (a) interrupção do processo de aprendizagem que acontece quando as crenças e ações dos participantes não se

conectam; (b) bloqueios culturais e psicológicos; (c) obstáculos relacionados à estrutura organizacional e à liderança (BERTHOIN et al., 2001); (d) dificuldades nos processos de comunicação promovendo raciocínio defensivo por parte dos gestores (ARGYRIS, 1994); (e) ansiedade dos colaboradores promovida pela organização em fixação de metas irreais, por exemplo (SCHEIN, 1996); (f) percepções individuais equivocadas ou dissonantes (STARBUCK; HELDEBERG, 2001); (g) problemas departamentais (MORGAN, 1996); (h) equívocos observados entre os gestores que se consideram dispensados da necessidade de aprender (SADLER, 2001). Senge (1990, 2010) identificou um contexto de demanda por aprendizagem voltada para a inovação, quando propôs “As cinco disciplinas”: (1) Domínio Pessoal; (2) Modelo Mental; (3) Visão compartilhada; (4) Aprendizagem em Grupo ou Equipe; e (5) Pensamento Sistêmico. No conjunto, elas buscam analisar e compreender a empresa como um sistema integrado, criando práticas de aprendizagem para descrever e compreender como os membros interagem e compartilham o conhecimento nesse ambiente interligado. Para o autor, a última disciplina é fundamental para integrar todas as demais, fundindo-as num único corpo coerente de teoria e prática. A partir das considerações sobre a AO, o estudo identificou em Gardner uma abordagem de pesquisa e também uma estratégia metodológica para seu desenvolvimento. Nesta linha, enfoca-se a superação de barreiras, bem como o desnudamento das potencialidades de associar aos processos de aprendizagem uma visão educacional, pois “a educação é inerente e inevitavelmente uma questão de objetivos e de valores humanos” (GARDNER, 2007, p.21). O desenvolvimento das inteligências múltiplas levaria a cinco padrões mentais, os quais determinarão os profissionais de sucesso, através do processo da aprendizagem: (a) a mente disciplinada: capaz de acolher estímulos recebidos e especificar um campo particular de aplicabilidade; (b) a mente sintetizadora: capaz de receber, entender e avaliar informações de diversas fontes de maneira inteligível, e as sintetizar; (c) a mente criadora: cultiva novas ideias e formula novas perguntas e desperta novas formas de pensar e obter respostas inesperadas. Seu alcance decorre do desenvolvimento das mentes disciplinadas e sintetizadoras. (d) a mente respeitosa: capaz de aceitar diferenças entre os sujeitos, esforçando-se para entendê-los e buscando uma forma eficaz para trabalharem juntos, visto que no mundo onde estamos interligados não há espaço para intolerância e desrespeito. (e) a mente ética: reflete acerca do nosso próprio trabalho, avaliando necessidades e desejos relativos a ele, buscando ir além do simples interesse pessoal. Gardner (2007) esclarece que as pessoas desprovidas de uma ou mais das mentes elencadas não serão capazes de ter sucesso em qualquer trabalho exigente, estando limitadas a tarefas mais simples, de menor complexidade, e, assim, com menores ganhos e piores condições de empregabilidade. Para todas as conquistas acima, acerca das cinco mentes para futuro, Gardner (2005) vê na educação uma potencialidade para tal desenvolvimento. No entanto, tais mudanças aspiram por novas perspectivas educacionais com novas estratégias de aprendizagem, auxiliando não apenas o sujeito aprendente, mas o profissional do conhecimento. Se a estratégia das empresas é manterem-se no futuro, faz-se necessário iniciar, desde já, a implantação de uma cultura organizacional de aprendizagem com foco no desenvolvimento da mente e garantir assim um quadro de profissionais não anacrônicos (Gardner, 2007). O autor complementa chamando a atenção para o fato de que profissionais sem capacidade de síntese serão esmagados pelas informações, assim como aqueles incapazes de criar serão substituídos por computadores. De igual modo, segundo o autor (p.25) “a falta

de mentes éticas promoverá um mundo desprovido de trabalhadores decentes e cidadãos responsáveis, visto que a falta de respeito envenenará o local de trabalho e os espaços comuns”.

Referências

ARGYRIS, C. **Good communications that blocks learning**. Harvard Business Review, Boston, v.72, n.4, p. 77-85, July/Aug., 1994.

BERTHOIN, A.; LENHARDT, U.; ROSENBROCK, R. Barriers to Organizational Learning. In: Dierkes, M.; BERTHOIN A.; CHILD, J.; NONAKA, I. **Handbook of Organizational Learning & Knowledge**. New York: Oxford, 2001.

CALDEIRA, A.; GODOY, A. S. **Barreiras e Incentivos à Aprendizagem Organizacional: um estudo de caso**. REGE, v.18, n.4, out/dez, 2011.

GARDNER, H. **Cinco Mentes para o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GARDNER, H. **Mentes que Mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

SCALDAFERRI, P. M.; GUERRA, L. B. A inserção da neurobiologia na educação. In: X Semana de iniciação científica e II Semana do Conhecimento da UFMG, 2002.

SCHEIN, E. H. Three Cultures of management: the key to the Organizational learning. **Sloan management Review**, vol. 38, n.1, p. 9-20, Fall, 1996. Disponível em: <<http://mitsloan.mit.edu/smr/past/1996/smr3811.html>> Acesso em 27/09/15.

SENGE, M. P. **A Quinta Disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 26 e. Editora Best Seller. Rio de Janeiro, 2010.

STARBUCK, W. H.; HEDBERG, B. How Organizations Learn from Success and Failure. In: WOOD JR, T. Os sete pecados capitais da Educação Corporativa. **FGVEexecutivo**, v. 13, n.2, jul/dez 2014.

04. A construção da concepção de tratamento fisioterapêutico na atenção comunitária em saúde – implicações na relação terapeuta paciente em contexto de vulnerabilidade

SOUZA, F. M. de⁷; BISSOTO, M. L.⁸

Palavras-chave: Fisioterapia. Saúde. Vulnerabilidade. Comunidade.

O fisioterapeuta, por meio de suas práticas, carrega significados de compreensão do sujeito inserido na sociedade. No campo da reabilitação, lança olhares direcionados para a recuperação funcional de seus pacientes e utiliza-se desse espaço de poder na relação pró-saúde (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2009). De acordo com Baena e Soares (2011), as competências do profissional fisioterapeuta na execução de suas atividades na atenção básica de saúde devem ultrapassar os modelos individualistas que marcam o atual modelo assistencial, com isso, constrói-se uma ótica totalizadora da atenção em saúde com viés para a integralidade, equidade e universalidade no atendimento, pré-estabelecido na lei orgânica da saúde. Subtil et al (2011, p. 749) descreve o relacionamento entre fisioterapeuta e paciente como “um fator fundamental para o sucesso da reabilitação, além de ser peça-chave no processo de adesão ao tratamento”. A atuação do profissional fisioterapeuta não se restringe à aplicação de técnicas próprias da reabilitação. Pelo contrário, o fortalecimento da adesão ao tratamento se deve em grande parte às habilidades comunicativas desse profissional, dentre elas o saber lidar, ouvir e compreender o sujeito que se encontra em estado de desequilíbrio físico e emocional (MARINHO, 1995). De acordo com Vêras et al (2004) “O fisioterapeuta deve articular suas ações integrando a recuperação, a prevenção de incapacidades e/ou doenças e a promoção da saúde”. Para o profissional da fisioterapia, traçar um plano de tratamento para seu paciente se trata, quase sempre, de uma rotina. O fato de as doenças, suas sintomatologias e o comportamento por vezes resistente de seus pacientes comporem a rotina do fisioterapeuta, faz com que o profissional desenvolva um perfil mecânico de atuação, em que sua preocupação se estabelece apenas nas queixas pregressas e atuais do paciente. Diante do exposto, não se observam expressões claras de emoções frente às limitações funcionais de seus pacientes, com isso, suas dificuldades durante o tratamento não são relevadas pelo fisioterapeuta (CANTO; SIMÃO, 2009, p. 308). O binômio “fisioterapeuta-paciente” tem sido comumente encontrado e amplamente difundido no âmbito da saúde. O termo exprime o pensamento de relação face a face com o outro e isso implica identificar os mecanismos e as formas em que essa relação acontece (BALDO, 2008, p.11). Nessa ótica, o fisioterapeuta, como profissional da saúde, tende a se estabelecer como o detentor de todo conhecimento e da verdade absoluta acerca das doenças e dos tratamentos, fazendo com que ele figure como ser dominante e o paciente, como um sujeito passivo diante de tais “verdades”, se torne um ser dominado. A configuração de uma imagem dialética no contato com o outro deve conjugar regras para convivência e horizontalidade na relação, uma vez que da parte dominante se explicita uma conotação de “poder” sobre o sujeito vulnerável. Por outro lado, a parte

⁷ Mestrando do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: flaviomarcos.fisio@gmail.com

⁸ Docente do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: maria.bissoto@am.unisal.br

dominada se coloca em uma condição de inferioridade pouco prazerosa e se vê “obrigada” a cumprir passivamente as proposições do dominante em virtude de seu estado de saúde (SIMÃO, 2000). Sendo assim, a presente pesquisa terá por finalidade identificar quais implicações e como estão construídas as relações entre o profissional fisioterapeuta e o paciente em estado de vulnerabilidade. O processo que está dando forma à presente pesquisa constitui-se de três fases: a primeira será um levantamento bibliográfico em bases de dados na internet e no acervo literário do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Campus Maria Auxiliadora. Na segunda fase, denominada observacional, ocorrerá no setor de fisioterapia da Faculdade Anhanguera na cidade de Bauru/SP, nesse momento, será observada a relação fisioterapeuta/paciente na clínica escola. Os sujeitos da pesquisa serão constituídos por alunos do nono semestre do curso de fisioterapia e por pacientes que se utilizam dos serviços na clínica. Os pacientes serão selecionados conforme suas condições socioeconômicas, grau de instrução e nível de vulnerabilidade. Os registros serão feitos através de anotações e gravações de audios através de um aparelho portátil Tablet Samsung Galaxy Note 3 p6010 16gb tela 10.1. Para isso, os participantes deverão assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e um Termo de Autorização de Uso de Áudio. Os sujeitos terão conhecimento dos riscos que a pesquisa poderá lhes oferecer e estarão livres para abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Na terceira e última fase, denominada descritiva e reflexiva, será analisado o comportamento do aluno em relação aos questionamentos direcionados aos pacientes, a linguagem utilizada no diálogo, intensidade e comandos de voz; e, nos pacientes, a forma com que recebem as informações e quais reações esboçam diante das incitações realizadas pelo aluno. Os dados obtidos serão analisados e comparados reflexivamente com achados. Espera-se com essa pesquisa revelar por meio das análises observacionais, descritivas e reflexivas as implicações estabelecidas na relação fisioterapeuta/paciente e contribuir para o aprimoramento das relações, com o intuito de promover uma saúde mais humanista e menos mecanotecnista.

Referências

ALMEIDA, ALJ.; GUIMARÃES, RB. O lugar social do fisioterapeuta brasileiro. **Fisioter Pesq.** V.16, n.1, p. 82-8, 2009.

BAENA, CP. SOARES, MCF. Fisioterapia e integralidade: novos conceitos, novas práticas: estamos prontos? **Fisioterapia Brasil.** v. 12, n. 2, p.133-138, 2011.

BALDO, GV. **Competências do fisioterapeuta no processo de interação com o paciente: proposta de um instrumento de avaliação.** [Dissertação], Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

CANTO, CREM. SIMÃO, LM. Relação Fisioterapeuta-Paciente e a Integração Corporeamente: um Estudo de Caso. **Psicologia Ciência e Profissão,** v.29, n.2, p.306-317, 2009.

MARINHO, PEM. Escutar: aspecto relevante da relação fisioterapeuta-paciente na fisioterapia. **Fisioter Mov.** v.7, n.2, p.59-62, 1995.

SIMÃO, LM. Desequilíbrio e co-regulação em situação de ensino-aprendizagem: análise segundo o conceito de ação comunicativa (Habermas). **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v.13, n.1, p. 33-38, 2000.

SUBTIL, MML. GOES, DC. GOMES, TC. SOUZA, ML. O relacionamento interpessoal e a adesão na fisioterapia. **Fisioter Mov**. v.24, n.4, p.745-53, 2011.

VÉRAS, MS. PINTO, VPT. OLIVEIRA, EM. QUINDERÉ, PHD. O fisioterapeuta na estratégia saúde da família: primeiros passos na construção de um novo modelo de atenção. **SANARE**. ano V, n.1, 2004.

05. A formação inicial de alunos que ingressam no Ensino Superior Militar

CIA, H.⁹ ; BISSOTO, M. L.¹⁰

Palavras-chave: Aprendizagem social. Socialização. Ensino Superior Militar.

A pesquisa se refere ao estudo realizado numa instituição de ensino superior militar. Os sujeitos da pesquisa são os alunos que não se adaptam ao sistema de ensino e solicitam o desligamento durante o estágio. Para compreender o processo de socialização numa comunidade militar será utilizado o referencial teórico de Norbert Elias (2011) “O processo civilizador, uma história dos costumes”. Para tornar-se membro de uma instituição de ensino militar é necessário o aluno realizar um curso de adaptação, no início do ano letivo para socializar-se, aprender as regras, os valores, os costumes, e respeitar a hierarquia e a disciplina. O estágio pode ser considerado o momento de aprender a civilizar as ações, controlar as emoções, desenvolvendo a subjetividade, conforme as tradições, as crenças e a cultura valorizada no interior da caserna. A justificativa para realizar essa pesquisa se deu a partir de observações realizadas durante a o processo de formação inicial de alunos e que solicitam o desligamento durante o curso de adaptação. O objetivo da pesquisa é compreender o processo de aprendizagem social de alunos que ingressam no primeiro ano de adaptação no ensino superior militar. Momento investigativo de uma aprendizagem voltada ao processo civilizador do referencial teórico de Norbert Elias (2011). O problema dessa pesquisa é identificar os fatores que favorecem as desistências referente aos alunos que solicitam o desligamento durante o estágio de adaptação, e se esses fatores podem ser compreendidos como um tipo específico de processo civilizador voltado à formação de um profissional e guerreiro que atuará em momentos de paz ou de guerra. E, como hipótese, tem-se que é possível intervir na formação, no sentido de humanizá-la. Parte-se do pressuposto que a formação do inicial dos alunos pode ser considerada um processo de aprendizagem social, que se distingue como um modelo civilizador específico transformando o “estagiário” em “cadete”. Pretende-se identificar se esse processo de aprendizagem social impacta na formação identitária, dificultando a sua adaptação à vida militar. A metodologia empregada é a pesquisa qualitativa, na modalidade de observação participante. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador busca investigar as relações de convivência entre os membros de uma comunidade específica, dando a oportunidade de escutar as vozes dos sujeitos pesquisados (GROPPO; ANTONIO, 2015). Para compreender a relação entre os membros de uma comunidade, a aprendizagem social e as relações de poderes e de interdependências entre os seus membros, foi utilizado o referencial teórico de Norbert Elias (2011), “O processo civilizador: uma história dos costumes”. Foi realizada a análise crítica do discurso de questionários de alunos que desistiram do estágio. Para Bissoto (2015), a análise crítica do discurso pode ser entendida como o momento de investigar a realidade de uma determinada sociedade, como a linguagem utilizada, as regras, as crenças, os costumes e as tradições que são valorizados pelo grupo. Uma análise crítica do discurso pode revelar as ideologias e levar as pessoas a

⁹ Mestranda do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: helakine@gmail.com

¹⁰ Docente do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: maria.bissoto@am.unisal.br

analisarem e conscientizarem sobre a atual realidade levando-os a solucionar os problemas. Foram analisados 28 questionários no ano de 2013, 34 em 2014 e 23 no ano de 2015, totalizando 85 questionários. Também foram realizadas entrevistas com os sujeitos que participaram do processo de adaptação, sendo 4 alunos adaptadores 3 três oficiais. Realizou-se, ainda, a observação participante nos períodos de 2013, 2014 e 2015. Para Angrosino (2009), a observação participante é a oportunidade do pesquisador aproximar-se da realidade dos sujeitos para observar e realizar a coleta de dados essenciais à pesquisa. Para complementar o trabalho, foram utilizados documentos de ensino da instituição. Espera-se que esses instrumentos possibilitem a triangulação de dados para analisar a formação inicial do militar. Como resultados, espera-se que a Educação Sociocomunitária possa contribuir no ensino militar, nos documentos de ensino. A concepção de Educação Sociocomunitária, aqui empregada ao processo de escuta do “conjunto de vozes” (BISSOTO, 2015), que se fazem presentes na formação dos sujeitos, o que se coaduna com a ideia de que o processo civilizador ocorre como resultante das pressões dos vários grupos sociais, que compõem uma coletividade, no sentido de constituir o tipo de ser humano esperado em determinado período social. Ou seja, o cadete é formado como militar pela presença daquelas vozes que estão presentes nos seus grupos sociais, antes mesmo de entrar na Academia, e depois, nos grupos com os quais os cadetes convivem externa e internamente à AFA. Espera-se realizar uma análise crítica quanto à formação do cadete buscando entender as concepções de vida e de ser humano subjacentes a essa formação.

Referências

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BISSOTO, Maria Luísa Amorim Costa. **Metodologia de Intervenção Educativa Sociocomunitária**. Disciplina cursada no 2º semestre de 2015, no Mestrado em Educação Sociocomunitária.UNISAL.Americana, 2015. Notas de Aula.

_____; MIRANDA, Antonio Carlos (Orgs); GROPPPO, Luís Antonio; ANTÔNIO Severino. **Metodologia em Educação Sociocomunitária. A participação do educador na pesquisa em educação sociocomunitária: observação participante e pesquisa participante**. 1. ed. Jundiaí: Paco (P) Editorial, 2015. p.15-45.

BRASIL – **Livro Branco: Defesa Nacional**. Disponível em: <<http://www.defesa.gov.br/arquivos/2012/mes07/lbdn.pdf>> Acesso em 02 maio 2015.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: Uma História dos Costumes**. Volume I. Tradução de R. Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, p.276, 1994.

_____; SCOTSON, Jhon L. ; RIBEIRO, Vera (Trad.); NEIBURG; Federico (Rev.) **Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.224p.

06. O papel da educação em cursos de tecnologia: há possibilidades para emancipação do sujeito na sociedade do conhecimento?

FREITAS, J. A. P.¹¹; SOFFNER, R. K.¹²; JESUS, C. de¹³

Palavras-chave: Projeto pedagógico. Emancipação. Autonomia do sujeito.

Este trabalho tem como proposta um estudo sobre a emancipação na educação tecnológica, a fim de gerar fundamento a consciência crítico-dialética dos alunos, buscando analisar se os Projetos Pedagógicos dos cursos de Bacharelado em Sistemas de Informação e Bacharelado em Engenharia de Produção, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, *campus* Dom Bosco em Americana/SP, é incorporado no processo de ensino e aprendizagem, tanto pelo professor quanto pelo aluno. Sendo assim, se faz necessário analisar se o educador consegue ensinar para além do uso de uma ferramenta, fazendo com que o educando não fique restrito a uma técnica, mas sim, para que saiba resolver seus conflitos sem estar necessariamente apoiado em um instrumento, e também, analisar se o educando consegue abstrair esta proposta de autonomia, sabendo improvisar e solucionar problemas por meio de seu conhecimento com uma perspectiva holística e não apenas com aspectos unidimensionais. Considera-se que a problemática em questão corresponde à discussão sobre duas abordagens distintas em projetos de formação tecnológica, quais sejam, a primeira em que os objetivos são pautados pelo caráter instrumental da tecnologia, em que são privilegiadas as habilidades voltadas para o método e para necessidades imediatas e operacionais, e a segunda em que o aspecto utilitário é devidamente tratado, mas sem deixar de considerar que os projetos de tecnologia devem ir além do aparato técnico e assim conciliarem a eficiência com as dimensões humanas e sociais. Assim sendo, os desafios éticos e sociais no campo de atuação tecnológica nem sempre são evidentes, assim como o problema da harmonização das demandas humanísticas com as demandas produtivas das quais se observam uma dificuldade na solução objetiva e duradoura. Tudo isso, torna o processo de formação nessa área bastante desafiadora porque se espera dos profissionais não unicamente o domínio da aplicação de protocolos e das especificações técnicas, mas também a capacidade para pensar além da tecnologia e saber avaliar os impactos não apenas tecnológicos, mas também da razão tecnológica. Observa-se que a humanidade passa por uma condição perturbadora, basta observar que o homem consegue chegar a planetas vazios, mas nem sempre consegue resolver os seus problemas mais básicos como aqueles relacionados ao meio ambiente, desigualdade social, enfraquecimento da subjetividade e da diversidade cultural e outros. Presume-se que a academia é o lugar privilegiado para o assombro diante dessas contradições e o lugar para a reflexão

¹¹ Mestranda do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: freitasjap@gmail.com

¹² Docente do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: renato.soffner@am.unisal.br

¹³ Docente colaborador do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL), coordenador e docente de cursos de graduação na mesma instituição. E-mail: cristiano.jesus@am.unisal.br

e desenvolvimento de projetos que coloquem a tecnologia e as ações profissionais no campo tecnológico em outro patamar qualitativo. O caráter emancipador da educação tecnológica liberta os indivíduos das expectativas imediatistas por resultados e reveste a técnica de um caráter dialético, de modo que o projeto pedagógico passa a considerar três princípios importantes: (1) A tecnologia não é desenvolvida de forma isolada. Na ação humana se articulam dimensões produtivas, sociais e simbólicas; (2) O pensamento analítico de abordagem reducionista-mecanicista, tradicionalmente adotado no campo tecnológico não deve ser exclusivo. A observação das dimensões humanas e organizacionais faz parte das soluções sistêmicas; (3) O conceito de tecnologia aberta possibilita que reciclagem, adaptabilidade, coletividade e desenvolvimento contínuo e colaborativo sejam desdobramentos possíveis. Na sociedade tecnológica, a autonomia nem sempre é estimulada, pois a reprodução da técnica é privilegiada em detrimento da sua produção e crítica de modo que a reflexão possa considerá-la em outro patamar. O estudo de tecnologias que modelam os processos cognitivo-corporais na relação ensino-aprendizagem, na medida em que se compartilha e se conhece novas possibilidades, técnicas e instrumentos do conhecimento científico, como correlação de possibilidades para autonomia do sujeito na sociedade, tal deve ser o objetivo da educação tecnológica para que transformações sejam possíveis. Assim sendo, neste trabalho de pesquisa, “emancipação” significa superação da razão tecnológica instrumental para capacidade de técnica e produção pautada pela consciência de que a tecnologia é um produto social e, portanto as pessoas estão envolvidas diretamente ou indiretamente. Um projeto pedagógico desenvolvido sobre essas bases é muito plausível, mas se faz muito necessária a avaliação da sua aplicação. O estudo sobre a maneira como se dá à atuação dos diversos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a partir de um objetivo comum, é uma das pretensões quanto à contribuição deste trabalho. A metodologia de pesquisa aplicada é de natureza qualitativa e será executada com o procedimento de Pesquisa Observação Participante, do qual visa acompanhar os alunos em sala de aula, no decorrer do segundo semestre de 2016, para análise referente ao objetivo da pesquisa. Contempla também, a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso e entrevistas semiestruturadas a ser realizada com 4 docentes e 4 discentes. Após a análise da pesquisa, será verificado se haverá necessidade de uma releitura do Projeto Pedagógico do Curso e/ou formação para os professores. Espera-se também contribuir assim para com os alunos, com a reflexão a respeito de sua atuação e prática profissional. Pois, se o sujeito não tem autonomia e desconhece a razão tecnológica para o seu processo de emancipação, ele deixa de ser sujeito e passa a sujeitar-se a tecnologia.

Referências

JANNARELLI, V. C. As Novas Formas de Controle em *One Dimensional Man*, de Herbert Marcuse. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

JESUS, C. de. A Teoria Crítica como Metodologia de Ensino e Aprendizagem na Educação Tecnológica. In: **VIII Congresso Internacional de Teoria Crítica: Desafios na**

Era Digital, 2012, Araraquara. Congresso Internacional de Teoria Crítica, 2012. p. 117-127.

_____. **Tecnologia e Sociedade:** Reflexões a partir de Herbert Marcuse. São Paulo: Lp-books, 2013.

MARCUSE, H. **O homem unidimensional:** estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. São Paulo: EDIPRO, 2015. 248 p. Tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva.

_____. **Tecnologia, Guerra e Fascismo:** Coletânea de Artigos de Herbert Marcuse. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999. 371 p. Editado por Douglas Kellner.

WIGGERSHAUS, R. **A Escola de Frankfurt:** História, desenvolvimento teórico, significação política. Rio de Janeiro: Difel, 2002. 742 p.

07. Leitura, Escrita e Cidadania: O Letramento Escolar como Prática Social

GRAVINO, J.¹⁴; LIMA, L. M. G.¹⁵

Palavras-chave: Letramento. Cidadania. Direitos Humanos. Civismo. Leitura. Escrita.

O letramento segundo Barton (1994) é culturalmente associado aos diferentes domínios da vida social[...].O letramento está relacionado a tudo na vida, tanto na vida acadêmica, quanto no desenvolvimento social do indivíduo. A esfera abordada dos domínios da vida social seria o âmbito cívico e de direitos humanos. A intenção é fazer com que o aluno investigue, construa novos conceitos, processe informações, consiga realizar procedimentos adequados à resolução de problemas e aprenda a atuar. Então, quais as possibilidades de trabalhar o letramento cívico e direitos humanos em sala de aula juntamente às práticas da leitura e escrita? A pesquisa em questão é qualitativa, pois segundo Miles e Huberman (1986) é o método mais apropriado, porque permite descrições e explicação dos processos interacionais em contextos situados. Acrescentando, na modalidade de observação participante. Para compreender essa relação serão utilizados os autores: 1) Mikhail Bakhtin com a vertente em interação e dialogia; 2) Hilton Japiassu – O autor foca em transdisciplinaridade, que extrapola esse saber fragmentado, porque encara os medos, é uma inovação; 3) Karel Kosik – Kosik critica ao “marxismo economicista que reduz a relação entre homem e a natureza à relação de um produtor com o material a elaborar, suprimindo o lado estético da vida humana e da relação humana com o mundo...”. Aborda também sobre Práxis; 4) Sonia Kramer – Defende que “ A linguagem é produção humana acontecida”; 5) Vygotsky – Criador de conceitos fundamentais para que compreendêssemos a origem de nossas concepções e a forma como as exprimimos: “pensamento egocêntrico ou socializado”; 6) Roxane – Trabalha com viés de multiletramentos. A amostragem será de 30 alunos do E.F.II no 9º ano. O projeto será desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa na escola adventista em Engenheiro Coelho- SP. A sequência da pesquisa seria: 1.1 elaboração de um plano de ação para realização do processo de letramento cívico e de direitos humanos e estabelecimento, junto ao sujeito, de um contrato de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 1.2 a partir da autobiografia do aluno em uma roda de conversa, analisar se algo citado pelos sujeitos tem alguma ligação com os temas (direitos humanos e civismo) para futuras reflexões e discussões; 1.3 o aluno será avaliado no começo do projeto, no meio e no fim. Conseguiremos analisar o avanço que tiveram a partir da evolução na escola e socialmente; 1.4 como forma de devolutiva da pesquisa, os alunos irão expor para toda a escola sobre o que foi aprendido nesse tempo do projeto e formular documentos para a escola de “Direitos humanos”. Utilizaremos dois instrumentos de coleta de dados: a escrita dos alunos e análise do PPP da escola pesquisada. Categorias de análise surgirão durante a pesquisa. É esperado que os alunos saibam interagir em diversos domínios sociais . Após ter feito micro-eventos de letramentos dos assuntos abordados é esperado que

¹⁴ Mestranda do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: jejegravino@hotmail.com

¹⁵ Docente do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: maria.bissoto@am.unisal.br

os alunos atinjam um nível melhor de letramento cívico e em direitos humanos do que anteriormente.

Referências

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Apontamentos de 1970-1971 In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers, 1994.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1969.

MILES, M. ; HUBERMAN, A. **Qualitative data analysis- a sourcebook of new methods**. London: Sage Publications, 1986.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

08. Ensinar e aprender: a educação informal em organizações empresariais na cidade de Campinas, São Paulo

FERNANDES, L. de F.¹⁶; LIMA, L. M. G.¹⁷

Palavras-chave: Educação informal. Organizações. Inovação. Novos agentes.

O movimento do aprender é constante, e abre as portas para que todo e qualquer tipo de aprendizado seja considerado viável, uma vez que a aprendizagem foge ao controle, as normas da educação maior, e gera a possibilidade da resistência. Gallo (2002) aponta que *“a educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle”*. O desenvolvimento educacional bem como as necessidades sociais relacionadas à formação e aprendizagem do sujeito ainda são entendidas como algo que o âmbito escolar provisiona. A forma com que as pessoas se compreendem além de compreender o outro é chamada cognição social – área estudada pela psicologia social. Aponto esse conceito de forma rápida para apresentar nesta pesquisa a importância do outro no ambiente profissional. Enquanto sujeito ingressante, a quantidade de informação recebida neste primeiro momento é de fundamental importância. No ambiente de trabalho a aprendizagem acontece de forma intencional e não intencional, principalmente no primeiro dia desse sujeito. Para Trilla (1985, p.23), a educação acontece pela diversidade, inclusive pela formação profissional. Trilla e Ghanem (2008, p. 36) descrevem alguns critérios para caracterizar a educação informal e um deles refere-se à educação não intencional que claramente pertenceria à categoria da educação informal, e sua existência de forma sistemática dentro de um espaço onde os sujeitos atuam. O objetivo da presente pesquisa é descrever como acontece essa educação informal, verificar os impactos na formação e no desempenho do sujeito e o engajamento desse sujeito à organização – de forma rápida, trago uma breve conceituação de organização, por Montana e Charnov (2010, p. 170) que a definem como sendo uma entidade que possibilita que o trabalho em grupo ou em equipe seja mais eficaz do que o trabalho individual na consecução de objetivos - o grau de comprometimento do sujeito e o pertencimento desse sujeito junto à empresa que acontece sob o impacto da educação informal. Desenvolveremos um Estudo de Caso de uma microempresa atuante na cidade de Campinas – SP. Hoje as micro e pequenas empresas são responsáveis, de forma significativa, pela geração de postos de trabalho, cerca de 48% em território nacional, e pela participação no PIB nacional em 27% (Sebraesp, 2016). Como são micro e pequenas empresas que não oferecem treinamento para os funcionários, sendo estes, então, introduzidos às funções corporativas, no seu primeiro dia de trabalho, por agentes transformadores, que ampliam o escopo da educação informal dentro das organizações. Knowles (2011) desenvolveu a teoria da andragogia como sendo a arte de ajudar os adultos a aprender. Assim como os adultos aprendem de forma diferente das crianças, eles

¹⁶ Mestranda do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: profaleilafernandes@gmail.com

¹⁷ Docente do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: maria.bissoto@am.unisal.br

devem participar desta aprendizagem de forma ativa. Educação é a soma de tudo o que somos: inteligentes, gentis, observadores, cidadãos, solidários. Contemporizadores com a vida, com o outro, com as atitudes que não entendemos e, ainda assim, respeitamos. Gohn (2006) considera importante distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos, uma vez que a educação formal é desenvolvida em espaços determinados, chamados de escolas com conteúdos pré-determinados. Gohn (2006) ainda descreve que a educação não-formal é a que acontece em espaços coletivos cotidianos. Trilla (2008) é enfático quando aborda questões como estrutura física, ou espaços onde acontecem a educação não-formal, e utiliza como apoio que ela acontece para facilitar determinados tipos de aprendizagem em subgrupos específicos, tanto adultos quanto infantis. Gaspar (2002) discorre de forma clara sobre onde a educação informal acontece: *não há lugar, horários ou currículos*. A interação sociocultural é compartilhada de tal forma que para existir, é suficiente que quem queira aprender, esteja presente. *Nela, ensino e aprendizagem ocorrem espontaneamente, sem que, na maioria das vezes, os próprios participantes do processo deles tenham consciência*. A educação informal dentro do ambiente corporativo é uma somatória de todas as orientações que recebemos muitas vezes dentro de casa e a carregamos para a vida profissional, esta educação que não está escrita mas fica subentendida acontece através da empatia de funcionários mais antigos que iniciam o sujeito ingressante neste ambiente profissional. Será realizado levantamento bibliográfico sobre educação formal, não formal e educação informal e sua interface com as organizações empresariais. Esta pesquisa está sendo desenvolvida a partir de questões metodológicas e epistemológicas cuja utilização do Estudo de Caso será estratégia de pesquisa científica, em que será possível ouvir a voz do microempresário e a dos funcionários para que possamos aprender como melhor estruturar este caminho que nos levará [talvez] a outras questões relacionadas a confirmação de que os agentes serão futuros inovadores e transformadores dentro da sua área de atuação.

Referências

GALLO, S. **Subjetividade, ideologia e educação**. 2002. Disponível em:<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10581/10115>>. Acesso em 01 set.2014

GASPAR, A. **A educação formal e a educação informal em ciências**. Disponível em: http://www.casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/terraincognita/cienciaepublico/artigos/art14_aeducacaoformal.pdf. Artigo 14. Acesso em: 18 set.2016.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política**: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: Aval. Pol. Publ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n. 50. P. 27-38. Jan-mar 2006.

KNOWLES, M. S. **Aprendizagem de resultados** [recurso eletrônico]: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Tradução Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MONTANA, P. J.; CHARNOV, B. H. **Administração**. Trad. Cid Knipel Moreira. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

Panorama das micro e pequenas empresas paulistas. 2016. Disponível em:<
<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/sp?codUf=26>>. Acesso em 01
set.2016.

TRILLA, J. **La educación fuera de la escuela:** enseñanza a distancia, por correspondencia, por ordenador, radio, video y otros medios no formales. Barcelona: Planeta, 1985. 179p.

TRILLA, J.; GHANEM, E. Educação formal e não formal. In: ARANTES, Valéria A. (org.). **Educação formal e não formal:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008. p.36.

09. A construção das práticas docentes no ofício de professor iniciante

FREZZARIN, L.A.¹⁸; FERNANDES, R.S.¹⁹

Palavras-chaves: Professor iniciante. Professoralidade. Educação.

O papel do educador é fundamental na contribuição de uma educação de qualidade no ensino, impulsionado para formação de profissionais qualificados, competentes e preparados para enfrentar o difícil cenário econômico globalizado. Isto significa a formação de um profissional crítico e atento à realidade em que se encontra e apto a buscar soluções inovadoras que agreguem valores positivos e que transformem as organizações e a sociedade da qual faz parte. Assim, se faz necessário reafirmar o papel da educação e sua responsabilidade no processo de formação desses profissionais, e isso nos remete a estudar os desafios da educação na formação de novos profissionais para o atual mercado de trabalho e contexto sociopolítico e histórico no Brasil. Os discentes necessitam de uma educação que esteja fundamentada no compromisso dos docentes em contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem, formação e socialização, criando ambientes favoráveis ao desenvolvimento de ideias inovadoras e questionadoras no e sobre o meio em que estão inseridos e de que fazem parte. Neste contexto, como problemática, pretende-se investigar a influência dos saberes advindos do cotidiano e das experiências para a construção das práticas docentes do professor iniciante. Será que somente o aprendizado que o docente obtém nas salas de aulas da licenciatura ou graduação são suficientes para uma boa atuação em sala de aula? Ou também o conteúdo subjetivo que carrega de suas vivências, suas memórias, experiências de infância e de escola etc. irão contribuir para que seu aprendizado na profissão de docente se constitua? Não se trata de dizer que o fazer-se professor se dá somente pela vocação. Mas será a vocação o único ingrediente na constituição do professor? Ou sua história de vida pode contribuir para a reflexão de uma formação continuada, ou seja, sua professoralidade? Portanto, a constituição do professor é um tema de exercício constante e reflexivo dos docentes e dos indivíduos envolvidos com a educação. Pretende-se analisar, por meio dos depoimentos dos professores iniciantes, como se faz professor no cotidiano escolar, ou seja, como acontece a construção da professoralidade em ação. A pesquisa qualitativa e participante tem a construção de dados através de entrevistas individuais, com perguntas semiestruturadas, gravação em áudio e transcrição do uso de diário de campo. Os professores a serem entrevistados têm de 1 a 3 anos de experiência, do gênero masculino e feminino, sem limite de idade, Bacharel ou licenciado, de diversas áreas da educação, trabalhando em escolas públicas ou particulares, de ensino médio ou técnico integrado ao médio, e técnico profissionalizante, onde os discentes são jovens e adultos. Eles compõem a amostra de sujeitos da pesquisa a ser definida posteriormente a partir de rede de

¹⁸ Mestrando do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: luizfrezza@unisal.br

¹⁹ Docente do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: rsieirof@hotmail.com

contatos construídas pelos informantes buscados e indicados. As entrevistas seguiram um roteiro de perguntas abertas que versem sobre: Do que os professores lançam mão? Por que faz? Como faz? Para quem faz? O que leva em consideração? Onde faz? O lugar onde estão e o nível de escolarização implica na forma de dar aula? Que tipo de sujeito pretende formar? Para que tipo de sociedade? Qual é sua orientação político-pedagógica? Assim, com foco na entrevista já realizada, procura-se analisar quais fatores contribuem para esclarecer como se dá a professoralidade, ou seja, a constante formação do docente. Portanto, registros dos dados e das considerações dos docentes iniciantes sobre o seu fazer-se professor e a implicação disso na ação educativa em termos de qualidade na formação dos discentes são objetos deste trabalho. O referencial teórico dialoga com autores como, Freire, Alves, Kenski, Pereira, Tardif, Perrenoud e Nóvoa, para dar suporte à sistematização e análise dos dados de pesquisa e ajudar a compreender como se dá a constituição do docente na complexidade do real. Assim, entender o que dizem os próprios professores iniciantes é de fundamental importância para transformar a realidade atual das instituições de ensino formal. Os caminhos para a formação do professor, da professoralidade, se constituem da constante busca por uma identidade profissional. Enquanto sentados nas cadeiras da sala de aula das faculdades, fica difícil aos discentes que buscam a licenciatura imaginar os caminhos a percorrer como professor. Para os bacharéis, podem ou não pensar que sua profissão pode vir a ser a de docente. Esta escolha entre ser professor ou outra profissão no mercado de trabalho depende, muitas vezes, dos próprios modelos que temos como professor enquanto alunos. A mudança de atitude dos responsáveis no ambiente escolar, diretores e coordenadores e, sobretudo os docentes, se torna necessária para que se possam obter avanços na qualidade dos processos de educação e, portanto, de formação de sujeitos para os projetos societários. A busca pelo ensinar a “pensar certo” nos remete a compreender qual prática docente poderá contribuir para esse processo de ensino-aprendizado. O papel do educador reflexivo, o que pensa nas suas ações práticas em sala de aula, poderá propor novas maneiras de estimular a apresentação dos conhecimentos necessários para desenvolver alunos críticos e engajados. Assim, espera-se levantar pontos importantes para reflexão dos próprios docentes entrevistados, bem como daqueles que estão enfrentando seus primeiros passos na profissão de docente e indicar os desafios e as superações. Ajudar a compreender como se dá a constituição do docente na complexidade do real, a partir do que dizem os próprios professores iniciantes, é de fundamental importância para transformar a realidade atual das instituições de ensino formal.

Referências

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. 93 p.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 14ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 128 p.

_____. **Lições do velho professor**. Campinas, SP: Papirus, 2013. 269 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 135 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 143 p.

KENSKI, V. M. **Memória e Prática docente**. São Paulo, Unicamp: Centro de Memória, 1994.

PEREIRA, M. V. **Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013. 245 p.

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Curitiba: Artmed, 2002. 232 p.

NÓVOA, A. (org.); CAVACO, M. H. **Profissão Professor**. Ofício do professor: O tempo e as mudanças. 2ª Ed. Lisboa, Porto Editora, 1999. 192 p.

_____. **Vidas de Professores**. Os professores e as histórias de suas vidas. 2ª Ed. Lisboa, Porto Editora, 2013. 215 p.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 325 p.

10. A obra e o conjunto biográfico do Padre Manoel Isaú: um olhar voltado à identificação dos fatores inspiradores da prática dos valores salesianos

LIMA, M. R. P. de²⁰; EVANGELISTA, F.²¹

Palavras-chave: Educação Sociocomunitária. Padre Manoel Isaú. Valores Salesianos.

Esse projeto de pesquisa nasce de uma “inquietação” e ao mesmo tempo de uma crença. Uma inquietação quanto às “diferenças” que um educador pode fazer na vida daqueles que com ele convivem e uma crença de que as pessoas, com suas “particularidades e diferenças”, podem impactar positivamente outras e estimulá-las a fazer o mesmo em suas comunidades. Essa introdução também tem como foco estimular uma reflexão sobre a questão da formação das pessoas, que vai muito além da troca de conhecimentos e dos exercícios que estimulem o desenvolvimento de determinadas habilidades. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é identificar as particularidades presentes na obra e no estudo biográfico que possam ter contribuído para a identificação do Padre Manoel Isaú (1930-2007), nos papéis de padre, pesquisador e educador, como personagem inspirador da prática salesiana. Inspirador de uma prática que se estende desde a educação de base até o nível da pós-graduação e encontra no Programa de Mestrado em Educação do UNISAL (SP, Brasil), “o aprofundamento da teoria e “iluminação” da prática na atualidade ...” (ISAU, 2007). A educação sociocomunitária reflete o caminho trilhado inicialmente por D. Bosco como educador social e conforme nos ensina Evangelista (2016), encontra-se revestida do “carisma salesiano”. Esse “carisma” é observado nos valores que fundamentam e diferenciam a educação salesiana, que sustentados por um “tripé” formado pelos elementos, Razão, Religião e *Amorevolezza*, também são identificados na obra e no conjunto biográfico do Padre Manoel Isaú, nos papéis por ele desempenhados nas Instituições Salesianas. Ampliar a discussão desses valores a partir do uso da pesquisa biográfica na Educação Salesiana, “descortinar” técnicas e caminhos metodológicos que sustentem a sua prática e aprofundar o entendimento do elemento “*Amorevolezza*”, a partir das práticas adotadas pelo Padre Manoel Isaú, formam os objetivos deste trabalho. Além da obra, algumas pessoas do convívio do Padre Manoel também destacam a relevância humana e teórica da sua vida e através de entrevistas narrativas abordam algumas das suas práticas. Os referenciais teóricos utilizados têm como base o Sistema Preventivo de Educação idealizado por D. Bosco, caracterizado muito mais pela prática salesiana do que por um sistema teórico, o conceito de Educação Sociocomunitária que contempla as linhas de pesquisa do Mestrado em Educação do UNISAL e os fundamentos da História Cultural, que segundo Chartier (1988), nos apresenta a “problemática do mundo como forma de representação moldada através das séries de discursos(...)”. O projeto de pesquisa encontra-se em andamento, com as atividades de pesquisa biográfica e entrevistas narrativas em paralelo. Contempla todo o conjunto biográfico do Padre Manoel Isaú e pessoas do seu convívio profissional e familiar. Envolve pessoas convidadas e outras, que se

²⁰ Mestranda do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: maralimarh@hotmail.com

²¹ Docente do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: francisco.evangelista@am.unisal.br

manifestaram espontaneamente para falar sobre sua convivência com ele. Esse manifesto espontâneo caracteriza-se pelo fato de que algumas pessoas, ao ouvirem sobre o projeto de pesquisa, já iniciavam as suas histórias...As histórias relatam em sua essência, momentos de atenção, de diferença na relação...

Referências

CASASANTA, M. D. **Bosco Educador** – Um mestre velho da escola nova. Instituto Ten. Ferreira. Barbacena, MG. 1934. 139 p.

CHARTIER, R. **A história cultural** - entre práticas e representações. DIFEL Difusão Editorial. S .A. Portugal, 1988. 236 p.

FERREIRA, Pe.N. **Carta Mortuária**. Arquivo Inspetorial da Inspetoria Salesiana de N. Sra Auxiliadora. 2012. 29 p.

GROPPO, L. A. MARTINS, M. F. **Introdução à pesquisa em educação**. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2009. 135p.

MOMBERGER, C. D. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. 16p.

SANTOS, M. I. S. P. dos. Da Educação Social à Educação Sociocomunitária e os Salesianos. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, n.26, p.2-24, jun.2007.

_____. **Luz e Sombras-Internatos no Brasil**. São Paulo, Ed. Salesiana D. Bosco, 2000. 523 p.

STANISLAW, Z. O sistema educativo de São João Bosco. **Cadernos Salesianos**, Ano 4, nº 7, janeiro-junho, 2013. 95 p.

11. Educação para a liberdade

MACEDO, A. C.²²; ARAÚJO, A. R.²³; ANTUNES, M. C.²⁴

Palavras-chave: Intervenção comunitária. Educação de adultos. Sistema prisional.

No âmbito na Unidade Curricular “Projeto e Seminário I: Educação de Adultos e Intervenção comunitária”, que ocorre no terceiro ano da Licenciatura de Educação da Universidade do Minho, foi-nos proposto a realização de um projeto numa instituição à escolha. Assim sendo, iniciamos uma pesquisa de forma a selecionar uma instituição para a realização deste trabalho. Escolhemos uma Delegação do norte do país da Cruz Vermelha Portuguesa. Aí propuseram-nos dar continuidade a um projeto da Cruz Vermelha, que se destina a promover a reinserção social e a proporcionar melhor qualidade de vida aos reclusos de um estabelecimento prisional. Inicialmente começamos por visitar o Estabelecimento Prisional para, assim, adquirirmos uma melhor perceção do nosso público-alvo. Realizamos um questionário que nos ajudou a caracterizar o público-alvo e a aferir quais as suas principais necessidades, interesses e expectativas. No que diz respeito à caracterização do nosso público-alvo, responderam ao nosso inquérito dezasseis reclusos, numa faixa etária dos 20 aos 64 anos, sendo um estabelecimento prisional apenas dirigido a pessoas do sexo masculino. Este público-alvo revelou-se inconstante, dado que foram entrando novos elementos e outros foram saindo. Assim, o nosso projeto não incidiu sempre nas mesmas pessoas, no entanto em média de assistência nas nossas sessões rondou os vinte elementos. Em relação aos interesses e necessidades dos reclusos, estas revelaram-se muito idênticas. As temáticas mais solicitadas para serem desenvolvidas ao longo do projeto foram: o ambiente, a família, a ética no trabalho, a educação, reinserção social e a exploração de valores como a solidariedade, respeito e liberdade, sendo referidas por quase todos os inquiridos. Quanto às atividades a realizar os inquiridos sugeriram: a realização de colóquios sobre diversos temas, mais precisamente relacionados com a inserção social, com a interação social e a vida em sociedade, com o empreendedorismo e o mundo profissional, com oportunidades de trabalho e de vida e, também, sobre as áreas da saúde e desporto, acrescentando ainda a visualização de documentários de vária índole (histórias de vida, de animais, trabalhos comunitários). Depreendemos que ansiavam por atividades que alterassem as suas rotinas e tornassem a vida mais interessante, através de novas aprendizagens e, por conseguinte, que tornasse possível melhorar todas as dimensões das suas vidas (cognitivas, psicológicas, relações sociais, entre outros) ajudando à sua reinserção na sociedade quando findada esta etapa de clausura. Tendo em consideração os dados recolhidos estabelecemos como finalidade do nosso projeto a promoção integral do indivíduo, tendo em vista um desenvolvimento holístico. No sentido de alcançar esta finalidade criamos os objetivos (gerais e específicos) da intervenção. Tendo presente a ideia que os objetivos são as linhas que guiam o processo de intervenção procedemos à definição dos nossos objetivos gerais: 1. Promover os relacionamentos interpessoais e 2. Fomentar novos

²² Instituto de Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: acatarinanm@hotmail.com

²³ Instituto de Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

²⁴ Docente e investigadora do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: mantunes@ie.uminho.pt

conhecimentos e aprendizagens. Prosseguimos com a criação dos objetivos específicos que ajudam a particularizar e a entender o que é pretendido nos objetivos gerais: 1. Incentivar o diálogo, o convívio e a comunicação intergrupo; 2. Fomentar a integração na comunidade; 3. Desenvolver atividades de âmbito cognitivo, físico e social; 4. Promover debates sobre temáticas atuais, tendo em conta os interesses particulares do público-alvo. Como este projeto de intervenção se insere nas temáticas de “Ação Educativa” e da “Reinserção Social”, fizemos uma pequena investigação sobre este enquadramento teórico. Neste sentido, a ação educativa é segundo Carlos Fernandes (2010), “todas as actividades curriculares e/ou extracurriculares tendentes a reenquadrar o indivíduo delinquente na sociedade a que pertence” (2010:6), isto é, capacitar o indivíduo das ferramentas necessárias para se inserir na sociedade. Em relação, à reinserção social compreendemos que esta pretende que após a liberdade, o indivíduo possa ser integrado novamente na sociedade. Relativamente ao paradigma de investigação utilizado, podemos referir que incidiu sobre o paradigma qualitativo, uma vez que é um paradigma que, permite o conhecimento das problemáticas e dos agentes sociais, assim como compreender os significados que atribuem aos acontecimentos. A abordagem qualitativa tem um caráter mais analítico e subjetivo, opondo-se à abordagem quantitativa que tem um caráter mais objetivo. Apesar de este projeto se enquadrar no domínio da abordagem qualitativa, não podemos negar uma pequena intervenção quantitativa realizada com o intuito de analisar o inquérito por questionário realizado no diagnóstico das necessidades. O método selecionado para a realização deste projeto foi Investigação-Ação-Participativa. Segundo Latorre (2003) as principais vantagens da Investigação-Ação-Participativa são a melhoria da prática e o propósito desta metodologia é essencialmente questionar as práticas sociais e os valores que as incorporam com a finalidade de os explicar, sendo considerado um “poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos” (LATORRE, 2003 cit. por COUTINHO, 2009, p. 363). Relativamente às técnicas de investigação utilizadas, podemos destacar: observação direta participante; pesquisa documental; inquérito por questionário e conversas informais. Os dados quantitativos foram analisados através de uma estatística descritiva simples, os dados qualitativos seguiram as indicações de análise interpretativa procurando organizar e sistematizar o melhor possível as informações fornecidas. O nosso projeto de investigação/intervenção integrou três fases: na 1ª Fase que correspondeu à fase da Sensibilização, as atividades incidiram em reuniões com técnicos da Cruz Vermelha; reuniões com as responsáveis do Estabelecimento Prisional; aplicação dos inquéritos; observação direta e conversas informais com os participantes. A 2ª Fase correspondeu à Implementação das Atividades, estas atividades foram realizadas tendo por base a criação de três Oficinas 1) Oficina socioeducativa 2) Oficina de Inserção Profissional 3) Oficina dos valores. A 3ª e última fase, integrou a Avaliação Final, realizada através de Inquérito por questionário. No que concerne à oficina da educação, podemos destacar a “Sessão do dia 25 de Abril”. Esta atividade teve uma cotação mais elucidativa sobre a emblemática data que marca a história de Portugal, o 25 de Abril de 1974. Esta palestra foi executada pelo professor Amadeu que faz parte da associação 25 de Abril, estando a par das ideologias e todo o conhecimento envolvido nesta temática. Esta sessão foi bastante interativa, uma vez que o professor recorreu ao uso de elementos audiovisuais, em que ao mesmo tempo que viam o filme, os reclusos podiam intervir com perguntas ou o professor explicava o que estavam a ver. No fim, ainda foi possível os reclusos terem contacto com elementos documentais do antes – revolução para

comprovarem que a censura existia em diversos parâmetros. Relativamente à oficina dos valores, podemos salientar a “Atividade sobre os Valores”. Numa primeira fase, realizamos a atividade do barco, que consistiu na formação de duplas de trabalho e nessas duplas tinham de chegar a um consenso para levar dez objetos numa viagem de barco, sendo-lhes assegurado comida e roupa, ou seja, tinham de escolher dez objetos que lhes iriam de alguma forma fazer falta. Depois de terem escolhido os dez objetos, as duplas foram obrigadas a abdicar de cinco objetos e, mais tarde de três, ficando apenas com dois objetos por duplas. Cada dupla justificou os objetos com que ficou e porquê. Posteriormente, realizamos outra dinâmica. Dividimos pelas duplas três post-it de quatro cores diferentes (amarelo, verde, rosa, laranja). Esses Post It de cores diferentes representavam uma categoria (sociedade, amigos, família e trabalho) por cor. Pedimos-lhes então que escrevessem nos Post It inerentes a cada categoria, três valores que eles considerassem essenciais para aquela categoria. Depois de cada dupla atribuir os seus valores às quatro categorias, dividimos o quadro nas quatro categorias e colamos lá os Post It de todas as duplas e vimos quais foram as repostas que deram. No final, fizemos um pequeno debate sobre os valores e se realmente vivemos ou não em função deles. Na oficina da inserção profissional, podemos dar ênfase à atividade “Como procurar emprego?” Sendo esta a primeira sessão que realizamos relacionada com a procura de emprego, começamos por abordar quais as “técnicas de procura de emprego”; de seguida abordamos a “procura ativa de emprego” e o que é necessário para realizar esta procura, assim destacamos que é importante: estabelecer objetivos, estabelecer um programa, conhecer-se a si próprio e conhecer o mercado. Informamos que a procura de emprego é algo que se deve realizar a tempo inteiro e, por fim, terminamos esta sessão com a questão: “O que tenho eu a oferecer a um empregador”, cada recluso respondeu a esta questão. Quanto à avaliação do projeto realizamos um Inquérito de Satisfação, que foi respondido pelos reclusos. A avaliação final deve ser entendida como uma forma de concretizar um balanço no final de uma intervenção. Este tipo de avaliação acontece após a finalização, pretende saber através da interpretação dos resultados/objetivos se de facto se verificou alguma mudança. O nosso inquérito de satisfação foi respondido por 14 reclusos, no entanto as repostas não correspondem linearmente aos reclusos que nos acompanharam ao longo do nosso projeto, uma vez que alguns saíram do estabelecimento prisional e outros entraram. Quando questionados se realmente gostaram das atividades, 14 dos inquiridos, ou seja, 100% respondeu que “Sim”. Como justificação a esta questão os inquiridos salientaram que as atividades “Ajudam sempre na reintegração do recluso”; “Que o saber não ocupa lugar e aprendi a fazer coisas que não sabia” e que “É uma forma de termos mais conhecimento, de como arranjar trabalho de várias formas”. Na pergunta “Gostaria que estas ou outras atividades continuassem a ser desenvolvidas?” 13 inquiridos responderam “Sim” e 1 não respondeu a esta questão. Quando questionados se as atividades desenvolvidas irão ajudar na sua integração na vida fora do estabelecimento prisional, 13 inquiridos responderam “Sim” e apenas 1 não respondeu. Quando questionados “Porquê”, referiram que assim “se encontram mais preparados para enfrentar a vida em sociedade”; “que com as atividades desenvolvidas vão conseguir procurar trabalho de uma forma mais rápida e eficaz”; “que o saber não ocupa lugar e é sempre bom terem conhecimentos” e para finalizar que disseram que “estas atividades os ajudaram a conhecer-se melhor”. Após analisar o inquérito concluímos que a grande maioria dos participantes concordou que este projeto de intervenção foi uma mais-valia, quer na sua vida no estabelecimento

prisional, quer na sua vida quando, posteriormente, saírem do mundo prisional e tiverem que enfrentar a vida que os espera cá fora.

Referências

CANÁRIO, R. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 1999.

LATORRE, A. **La Investigación-Acción**. Barcelo: Graó, 2003.

12. Intergeracionalidade, Desenvolvimento Humano e Bem-estar

MOREIRA, C.²⁵; ANTUNES, M. C.²⁶

Palavras-chave: Intergeração. Intervenção comunitária. Desenvolvimento humano.

Em Portugal, à semelhança de outros países europeus, ocorre um duplo envelhecimento demográfico, isto é, a base da pirâmide etária aponta um reduzido número de população jovem e um aumento muito significativo da população idosa (INE)²⁷. Recorrendo ainda à mesma fonte, entre 1970 e 2014, a população jovem sofreu um decréscimo significativo, passando de 28,5% do total da população em 1970 para 14,4% em 2014. Situação oposta ocorreu na população idosa, aumentando de 9,7% em 1970 para 20,3% em 2014. Segundo a PORDATA (2014), no ano 2014 o número de habitantes em Portugal perfazia os 10.401.1 milhares, dos quais 20,1% tinham mais de 65 anos, havendo 138,6 pessoas idosas para cada 100 jovens. O aumento da população idosa tornou mais explícita a necessidade da conceção e implementação de programas/projetos que promovam o envelhecimento bem sucedido que segundo Grazina Cortez e Souza (2012) devem centrar-se na promoção de um envelhecimento saudável, permitindo o desenvolvimento integral do indivíduo, proporcionando-lhe uma boa condição física e mental, fomentando a inclusão social. Um bom exemplo destes projetos, são os projetos intergeracionais, dado que a educação/aprendizagem intergeracional, ocorre nos mais variados meios, sejam eles, familiares, sociais, educativos ou profissionais, geradores de partilha intencional de saberes e experiências entre gerações (PATRÍCIO, 2014). Direcionado para uma educação/aprendizagem intergeracional, o projeto de investigação/intervenção “À descoberta do património de S.Torcatto” envolveu um grupo constituído por dezassete seniores, entre os 60 e os 70 anos e um grupo de 15 crianças/adolescentes com idades entre os 10 e os 14 anos, que frequentam o Centro Comunitário e o Centro de Atividades e Tempos Livres de uma instituição particular de solidariedade social, tendo como meta fundamental a promoção do envelhecimento bem-sucedido e a cidadania participativa; bem como a incrementação de atividades intergeracionais favorecedoras da exploração do património local. Com recurso ao paradigma interpretativo-hermenêutico, assente na metodologia de investigação-ação participativa e com enfoque em técnicas de animação sociocultural, incrementaram-se atividades de interação e educação/aprendizagem intergeracional, promotoras do bem-estar físico, mental e social, privilegiando a motivação e participação do público-alvo do projeto. Relativamente às técnicas de investigação utilizadas, podemos destacar: observação direta participante; pesquisa documental; inquérito por questionário e conversas informais. No que concerne ao procedimento de tratamento de dados, os dados quantitativos foram analisados através de uma estatística descritiva simples, o tratamento dos dados qualitativos seguiram as indicações de análise interpretativa

²⁵ Instituto de Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: c_moreira@adcl.org.pt

²⁶ Docente e investigadora do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: mantunes@ie.uminho.pt

²⁷ Disponível

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=218629052&DESTAQUESmodo=2. Acedido em 06 julho de 2016.

procurando organizar e sistematizar o melhor possível as informações fornecidas. O nosso projeto de investigação/intervenção integrou três fases: na 1ª Fase que correspondeu à fase de Integração e Sensibilização para o projeto as atividades incidiram em reuniões com os idosos, aplicação de inquéritos, observação direta e conversas informais com as crianças e idosos participantes no projeto. A 2ª Fase correspondeu à Implementação das Atividades, estas atividades foram realizadas tendo por base a criação de três Oficinas: 1) Oficina da Descoberta 2) Oficina da Construção 3) Oficina da intergeracionalidade. A 3ª e última fase, integrou a Avaliação Final, realizada através de Inquérito por questionário. No que concerne à Oficina da Descoberta, esta tinha como finalidade explorar/aprofundar o património cultural da região, esta oficina esteve a cargo dos idosos que desenvolveram um trabalho de descoberta do património cultural da comunidade levantando dados para a conceção de um guião para a realização de um Peddy Paper. No que à Oficina da Construção diz respeito, foram delegadas tarefas distintas, constituindo-se grupos de dois elementos, considerando as capacidades/interesses dos participantes que com o apoio das novas tecnologias, mais concretamente do processador de texto Microsoft Word, elaboraram o guião do Peddy Paper. De salientar que este era composto por questões de cariz histórico, arquitetónico, cultural e etnográfico. Nesta oficina, foram criados também os crachás de identificação, os certificados e prémios de participação (marcador de livro composto por fotografias de monumentos existentes na vila, acompanhado por uma nota contextualizando geográfica e demograficamente a freguesia). Numa última fase, nesta oficina desenvolveu-se, com recurso ao programa Prezi, uma apresentação interativa sumariando os conhecimentos adquiridos no guião, o que constituiu um instrumento de avaliação do projeto. A Oficina da Intergeracionalidade, da inteira responsabilidade do grupo sénior que definiram o modo de organização, a monitorização e o apoio das provas, decorreu em dois momentos distintos: o primeiro, a realização do Peddy-Paper, tendo como participantes os dois grupos envolvidos no projeto, seniores e crianças/adolescentes. Este primeiro momento culminou com a degustação de iguarias confeccionadas pelas crianças/adolescentes. Num segundo momento assistiu-se à projeção da apresentação interativa, favorecedora de momentos de discussão/reflexão/partilha, avaliando o impacto que esta atividade teve nos mais novos. Após a revelação e entrega do prémio ao grupo vencedor, os mais novos presentearam os seniores com uma caixinha com ervas de cidreira, cultivadas na horta pedagógica, criada por ambos os grupos no âmbito do projeto educativo do CATL. Ainda nesta sessão, os mais novos surpreenderam, uma vez mais, os seniores com a projeção de um jogo “Quem é quem?”, com questões relacionadas com figuras públicas. Este projeto, de educação ao longo da vida, mais concretamente de desenvolvimento e aprendizagem intergeracional, permitiu o incremento de uma cidadania ativa, através da inclusão social e digital, da comunicação e da partilha mútua de saberes entre gerações, fomentando ainda o espírito de equipa e o fortalecimento de laços, beneficiando todos os envolvidos. Aos idosos o projeto favoreceu a promoção do sentido de identidade e pertença à comunidade, aportando-lhes uma maior satisfação com a vida, a diminuição do isolamento, a realização/valorização pessoal, aumentando a sua autoestima. Quanto aos mais novos, o projeto para além de permitir o contacto com atividades de lazer lúdicas e educativas, diminuiu os preconceitos em relação à velhice, estimulando a compreensão da diferença da vivência dos mais velhos, valorizando os seus conhecimentos e competências.

Referências

CORTEZ, M.; SOUZA, A. Intergeracionalidade que futuro? In: **VI Congresso português de sociologia**. 2012. Porto. Faculdade de Letras/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, p.5-11.

PATRÍCIO, M. Aprendizagem intergeracional com tecnologias de informação e comunicação. 2014. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialização em Tecnologia Educativa. Instituto da Educação, Universidade do Minho. Braga, 2014.

PORDATA. Disponível em: <http://www.pordata.pt/Portugal/Quadro+Resumo/Portugal-7013> acedido em 12.05.2015

13. *Animarte com Animus* na Promoção do Envelhecimento Ativo

NUNES, S. C. R.²⁸; ANTUNES, M. C.²⁹

Palavras-chave: Envelhecimento ativo. Educação. Animação. Intervenção comunitária. Educação de Adultos.

O projeto “*Animarte com Animus* na Promoção do Envelhecimento Ativo”, teve como objetivo central a promoção de um envelhecimento ativo, através da educação ao longo da vida, com recurso à animação sociocultural. A educação de adultos é definida pela Declaração de Hamburgo (1997) como, “todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as, para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade” (UNESCO, 1999, p. 19), entendida como forma de desenvolvimento multidimensional, global e harmónico dos seres humanos (DIAS, 2009). A educação ao longo da vida, pressupõe que os indivíduos adquiram conhecimentos desde a infância até à morte, num processo “continuum, co-extensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade” (DELORS et al., 1998, p. 104), requisito essencial a um desenvolvimento holístico, ou seja, harmonioso, integral e integrado do indivíduo, proporcionando ao ser humano aprendizagens e, “situações de desaprendizagem que permitam reaprender e aprender o novo” (LIMA, 2007, p. 36), atendendo a uma cidadania ativa e participativa (DELORS et al., 1998). Neste seguimento, e tendo em conta o referido, o projeto desenvolvido pretendeu para além de consciencializar para a pertinência da educação ao longo da vida, a promoção do envelhecimento ativo, recorrendo a uma participação ativa das pessoas adultas e idosas num conjunto de ações de natureza social, económica, cultural, desportiva, recreativa e/ou de voluntariado, despertando, desta forma, nos adultos/idosos o interesse para a ocupação dos tempos livres através de atividades de desenvolvimento pessoal e sociocomunitário. Apesar de nos encontrarmos numa zona do litoral norte de Portugal, agregadas a uma cidade classificada pela Unesco, em 2001, Património Mundial e nomeada em 2012 Capital Europeia da Cultura, não impede que os habitantes da sua periferia se encontrem cultural/socialmente isolados, contudo sedentos de estímulos/interesses e necessidades pessoais, culturais e sociais. Com uma duração inicial de cerca de 9 meses, este projeto, decorreu numa Junta de Freguesia, onde participaram oitenta e dois adultos/idosos com idades compreendidas entre os 47 e os 92 anos. O projeto orientou-se segundo o paradigma de investigação qualitativa e baseou-se na metodologia de investigação--ação participativa, o que nos permitiu a simultaneidade do modo de conhecer e intervir, implicando a participação dos intervenientes no programa de estudo e ação Ander-Egg (2003). Atendendo ao referenciado, para a concretização desta investigação/intervenção recorreremos às seguintes técnicas de recolha de dados: inquérito por questionário, entrevista, pesquisa e análise documental, observação participante, diário de bordo, conversas informais e registo de imagem. Quanto às técnicas de intervenção optamos pela animação sociocultural, consideradas técnicas sociais, assentes numa pedagogia participativa, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento/ aumento da qualidade de vida, com a

²⁸ Instituto de Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: pg28101@alunos.uminho.pt

²⁹ Docente e investigadora do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: mantunes@ie.uminho.pt

participação ativa dos envolvidos em práticas e atividades socioculturais Ander-Egg (2000). Como técnicas de intervenção utilizamos, as técnicas de grupo, as de informação/comunicação, além das técnicas e procedimentos direcionadas à realização de atividades artísticas e atividades lúdicas. No que concerne ao procedimento de tratamento de dados, os dados quantitativos foram analisados através de uma estatística descritiva simples, o tratamento dos dados qualitativos seguiram as indicações de análise interpretativa procurando organizar e sistematizar o melhor possível as informações fornecidas. O nosso projeto de investigação/intervenção integrou três fases: Na 1ª Fase que correspondeu à fase da Sensibilização, as atividades incidiram em reuniões com responsáveis de várias instituições da comunidade; atividades de divulgação do projeto, aplicação de inquéritos; observação direta e conversas informais com potenciais participantes. A 2ª Fase correspondeu à Implementação das Atividades, estas atividades foram realizadas tendo por base a criação de 6 Oficinas 1) Oficina de estimulação motora e cognitiva; 2) Oficina de TIC; 3) Oficina de expressões artísticas; 4) Oficina de educação e promoção para a saúde; 5) Oficina cultural; 6) Oficina de (in)formação, de cariz cultural, social, informativa e educativa. A 3ª e última fase, integrou a Avaliação Final, realizada através de Inquérito por questionário. A nossa intervenção, teve como finalidade o desenvolvimento pessoal e social, a transformação e mudança social e cultural, apostando na participação ativa, na interação e no empoderamento dos envolvidos, assim tal como a sua autoeducação/formação e atitude reflexiva e crítica (GARCÍA; SÁNCHEZ, 1997; CARIDE, 2004; ARREDONDO; DIAGO, 2003; ANTUNES, 2008). No desenrolar deste projeto, foram desenvolvidas várias atividades de cariz cultural, social, informativa e educativa, fundamentadas em valores como a igualdade, solidariedade e responsabilidade dotando os participantes de conhecimentos, estratégias e competências emancipatórias, de empoderamento e convivialidade. A par destas oficinas foi realizado o acompanhamento e Gestão de casos e um seminário intitulado “Os contributos da educação de adultos e intervenção comunitária no envelhecimento ativo”. Quanto à avaliação do projeto, podemos dizer que este foi um projeto com relevante importância para a contribuição do desenvolvimento local, do aumento da qualidade de vida, bem como da aquisição de novos conhecimentos/aprendizagens para os adultos/idosos envolvidos já que contribuiu de forma muito significativa para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e culturais dos adultos/idosos. O projeto teve, também, relevância ao nível do desenvolvimento comunitário, uma vez que, concomitantemente, abrangeu dimensões como o voluntariado e a solidariedade desenvolvendo várias ações de animação para outros públicos, designadamente para crianças e seniores de outras instituições concelhias, estabelecendo laços afetivos, partilhando vivências e saberes, usos e costumes, conduzindo desta forma à valorização pessoal e social através do estímulo, a partilha de saberes e o fortalecimento das relações interpessoais e os laços comunitários. De mencionar, ainda, a dimensão empreendedora de algumas oficinas/grupos e os seus resultados positivos na transformação de condições de vida e desenvolvimento local. Ressalvamos ainda, que no desenrolar deste projeto esteve muito presente o intercâmbio intergeracional e interinstitucional, porque acreditamos na importância e benefícios apresentados. A sinergia criada com a articulação e parcerias efetuadas revelaram-se um alicerce importante, pois permitiram, suprir os constrangimentos/limitações sentidos ao nível dos recursos existentes, propiciando a rentabilização dos mesmos, além de uma aprendizagem recíproca. É da nossa convicção que, os valores e princípios defendidos por este projeto estão na base do desenvolvimento pessoal e conseqüentemente das sociedades, fundamentando o êxito alcançado pela sua relação comunitária próxima, pela implicação e reconhecimento vasto e positivo conseguido.

Referências

ANTUNES, M. C. P. **Educação, saúde e desenvolvimento**. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

ANDER-EGG, E. **Metodología y práctica de la animación sociocultural**. Madrid: Editorial CCS, 2000.

ANDER-EGG, E. **Repensando la investigación-acción-participativa**. 4ª ed. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen Hvmanitas, 2003.

CARIDE, J. A. Paradigmas teóricos na animação sociocultural. In: TRILLA, J. (coord.). **Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. pp. 45-63.

CASTILLO, S.; DIAGO, J. **Evaluación de programas de intervención socioeducativa: agentes y ámbitos**. Madrid: Pearson Educación, 2003.

GARCÍA, J. A.; SÁNCHEZ, M. Desarrollo humano, participación y dinamización sociocultural. In: CARRASCO J. García (coord.). **Educación de adultos**. Barcelona: Editorial Ariel, 1997. pp. 271-286.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, J. R. **Educação o caminho da nova humanidade: das coisas às pessoas e aos valores**. Porto: Edições Papiro, 2009.

LIMA, L. C. **Educação ao longo da vida**. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez editora, 2007.

UNESCO (1999). Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Conferência internacional sobre a educação de adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Brasília: SESI/UNESCO.

Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Consultado a 3 de dezembro 2013.

14. Currículo por Competências na Educação Profissional: uma discussão sobre processos de dominação (pós)burocrática e resistência docente

PEREIRA, W. A. da C.³⁰; BISSOTO, M.L.³¹

Palavras-chave: Dominação burocrática. Currículo por competências. *Street level bureaucracy*. Educação sociocomunitária.

O currículo contemporâneo da Educação Profissional do Estado de São Paulo é concebido a partir da lógica das competências. A escola, que deveria ser lugar também de formação crítica, emancipadora e solidária, torna-se espaço privilegiado de estratégias de reprodução da sociedade capitalista pós-burocrática, promotora da competição e da individualidade, em detrimento de ideias fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e justa, como empatia e senso de comunidade. O currículo por competências configura, assim como preconiza o modelo neoliberal de desenvolvimento, a formação de pessoas flexíveis, autônomas e responsáveis pelos seus percursos de vida, contudo, como acreditamos, essa modalidade curricular representa uma forma ainda mais sofisticada de dominação (pós)burocrática. Nesta pesquisa, temos como objetivo discutir esses processos de dominação que, advindos das teorias de administração científica, passaram a ser paradigma, também, para a gestão escolar e para as políticas curriculares da Educação Profissional, bem como estudar o papel do professor de Inglês Instrumental diante das estruturas burocráticas, com base nas teorizações de Lipsky (1980). Para o autor, são os “burocratas do nível da rua”, ou seja, os funcionários públicos em contato direto com a população que efetivam as políticas públicas e teriam, em relação a elas, poder discricionário. Acompanhando as proposições de Ciavatta e Rummert ([s.d.], p.4), consideramos que o currículo não se organiza de maneira ideologicamente neutra, mas, sim, com base em “projetos políticos construídos no âmbito geral da sociedade”. Ponderações iniciais apontam para os professores de Inglês Instrumental como profissionais que, diante de um currículo de difícil aplicabilidade, procuram caminhos diversos, diferentes daqueles estabelecidos pelo currículo oficial. Percebe-se que diante da diversidade dos alunos, em sua maioria oriundos de escolas públicas e sem domínio da língua inglesa, os docentes tendem a modificar o currículo, retomando aspectos que não seriam contemplados na formação profissional e até mesmo eliminando de suas aulas conteúdos que julgam não serem adequados ao público. Na perspectiva da educação sociocomunitária, é importante que se discutam esses processos de resistência, no sentido de promover a transformação das práticas e o empoderamento de professores de Inglês Instrumental que, como defendemos, precisam, a partir de um viés de comunidade, enfrentar as imposições burocráticas não só a partir de ações individuais, mas percebendo a força do coletivo na busca de emancipação. Metodologicamente, este estudo trata-se de pesquisa qualitativa, na modalidade de observação participante. Os instrumentos de coleta de dados são a análise de documentos oficiais, tais como Planos de Curso e Planos de Trabalho

³⁰ Mestrando do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: aires.pereira@hotmail.com

³¹ Docente do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: maria.bissoto@am.unisal.br

Docente, observação de aulas e grupo focal com professores de Inglês Instrumental de cursos técnicos modulares.

Referências

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725–751, 2005.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. **As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a09>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

DELUIZ, N. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação**: implicações para o currículo. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

LIMA, L. C. Políticas Educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. Educação. **Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, 2011.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services**. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

LOPES, A. C. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio**. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273a.htm>>. Acesso em: 3 maio. 2016.

OLIVEIRA, B. R. DE. **Street Level Bureaucracy e implementação de políticas públicas: uma revisão da literatura aplicada ao Programa Bolsa-Família em Belo Horizonte (MG)**. IX Congresso Virtual Brasileiro - Administração. Anais, 2012 Disponível em: <<http://www.convibra.com.br/artigo.asp?ev=25&id=2252>>

WEBER, M. **Weber: Sociologia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

15. Comparação das representações sociais dos professores acerca do futuro dos seus alunos em uma escola de educação básica no Brasil e em uma escola de agrupamento TEIP em Portugal

OLIVEIRA, K. M. R.³²

Palavras chaves: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Representações sociais. Educação básica.

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foram criados em 1996, em Portugal, na tentativa de promover a igualdade de condições para crianças e jovens em situação de exclusão social e escolar. Sua gestão tem como base o conceito de desenvolvimento integrado do ser humano e, por isso, trabalha-se com a interdisciplinaridade e com a integração escola/comunidade. Para isso, atualmente, esses territórios têm autonomia na gestão de recursos, tomada de decisões quanto às questões pedagógicas, administrativas e organizacional (CANÁRIO, 2004; FERREIRA, TEIXEIRA, 2010). Já as escolas básicas brasileiras, apesar de também ter como base o desenvolvimento integral do aluno, possuem poucos recursos financeiros e de tempo para isso, pois os professores têm que se preocupar em cumprir as diretrizes curriculares nacionais, com um número excessivo de alunos em sala e a direção da escola não têm autonomia para gerir o ambiente escolar de acordo com o contexto inserido, tendo, portanto, dificuldades para integrar escola/comunidade. Adicionalmente, a literatura nos mostra que os professores que trabalham com alunos em situação de vulnerabilidade social tendem a ter um olhar negativo e desvalorizado a esses alunos, tanto no que se refere às capacidades cognitivas quanto à capacidade de se ter sucesso na vida, demonstrando representações sociais simplistas, estereotipadas e reducionistas (CANÁRIO, 2004). Com isso, o objetivo desse trabalho é comparar as representações sociais dos professores acerca do futuro dos seus alunos em uma escola de educação básica no Brasil e em uma escola de agrupamento Teip em Portugal e tentar verificar se a diferença no modo de gestão escolar interfere no olhar do professor em relação ao aluno. Teoricamente, a pesquisa se fundamenta em estudos que estão sendo realizados na orientação da teoria das representações sociais, que podem ser entendidas como um conjunto de julgamentos de um grupo social acerca de um objeto ou um fenômeno (NAIFT, 2005; AIELLO-VAISBERG, 1995). Dessa forma, procurar-se-á investigar quais as expectativas que os professores têm em relação aos seus alunos, focalizando no julgamento na capacidade desses alunos terem um sucesso promissor ou não, segundo o olhar dos professores. Para isso, será utilizado o Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema, que se caracteriza como uma técnica projetiva, e consiste em pedir para que o professor desenhe como ele imagina os seus alunos no futuro e, em seguida, conte uma história sobre o desenho realizado. Através dessa técnica, espera-se que o professor projete conteúdos inconscientes ligados a visão que eles têm em relação àquela população que frequenta a escola, que é considerada socialmente mais “fragilizada”, e o conteúdo é interpretado em uma visão psicodinâmica.

Referências

³² Mestre, Docente do curso de graduação em Psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, campus Maria Auxiliadora, Americana. E-mail: karoline.rossini@gmail.com

AIELLO-VAISBERG, T. M. J. O uso de procedimentos projetivos na pesquisa de representações sociais: projeção e transicionalidade. **Instituto de Psicologia USP**, São Paulo, v.6, n.2, p.103-127, 1995.

CANÁRIO, R. Territórios educativos de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.01, p. 47-78. Jan./jun. 2004.

FERREIRA, I.; TEIXEIRA, A. R. Territórios Educativos de Intervenção prioritária: breve balanço e novas questões. **Sociologia**: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010, pág. 331-350.

NAIFT, L. A. M.; NAIFT, D. G. M. A favela e seus moradores: culpados ou vítimas? Representações sociais em tempos de violência. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, UERJ, RJ, Ano 5, n.2, 2005

16. Um modelo bioecológico de compreensão da vulnerabilidade educacional³³

BISSOTO, M.L.³⁴

Palavras-chave: Modelo bioecológico. Vulnerabilidade educacional. Desenvolvimento sistêmico. Escola e fatores de risco e proteção ao desenvolvimento.

O conceito de vulnerabilidade é caracterizado pela propensão de sujeito/s e/ou grupo/s de exposição a estressores que podem causar danos à sua integridade física, psicológica, cognitiva ou social. Esses estressores: não são fixos ou estáticos, são multidimensionais: se sobrepõem, somam e potencializam-se, e integram a tessitura social na qual vivemos (MILLER et al., 2010). No cotidiano do contexto da pesquisa aqui relatada foram estressores relatados pela e percebidos na comunidade escolar, incluindo famílias: a forte presença do narcotráfico, violência de várias ordens e por parte de vários agentes, abandono/negligência familiar e do poder público, abuso sexual infantil, dificuldades de aprendizagem e do desenvolvimento infantil de diversas gêneses, falta de sensibilidade e de escuta à criança/jovem, falta de recursos materiais, dentre outros. Estamos diante de uma realidade socioeducacional diferenciada em seus requerimentos, que vem colocando desafios para os quais não temos, enquanto sociedade- e instituições universitárias-, ainda encontrado respostas. O problema que motivou a pesquisa foi, então: Como essas respostas podem ser construídas? Como intervir na situação de vulnerabilidade encontrada, de forma sustentável e sistêmica/holística? E a hipótese foi a de que a construção de uma rede social de proteção à infância, tendo como nó inicial a escola, pode ser um caminho para uma melhor compreensão do fenômeno, de teorizá-lo, de criar e sistematizar formas de intervenção, numa perspectiva sociocomunitária. E os objetivos foram: a. mapear os fatores protetores e de risco ao desenvolvimento infanto-juvenil, que se encontram presentes na dinâmica do cotidiano escolar, constituindo-se como agentes potenciais (ou não) da efetivação da vulnerabilidade educacional; b. conscientizar a comunidade escolar, incluindo as famílias, da existência desses fatores, da importância de discutí-los e de encontrar formas de equilibrá-los, o que exige a participação coletiva e c. envolver os alunos do UNISAL, dos cursos de Psicologia, Serviço Social e Pedagogia, nesses processos, de maneira a colaborar para a formação do profissional engajado com a compreensão e problematização de novas tramas sociais, e de como mais bem posicionar-se perante essas, visando a transformação social. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na proposição de uma abordagem sistêmica do fenômeno da vulnerabilidade educacional, pautada pela clarificação e mapeamento dos fatores protetores e de risco, que teve suas raízes em dois referenciais teóricos, que dialogam e se complementam: a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, como proposta por U. Bronfenbrenner (1994, 2005) e a psicologia desenvolvimental, como concebida por Cicchetti e Cohen (2006) e Chicchetti e Carlson (1997). Como instrumento de coleta de dados utilizamos a. observação participante de diversas situações do contexto escolar; b. aplicação do Psycho-Social

³³ Resulta do estágio pós-doutoral realizado na Universidade do Minho, Braga, Instituto de Educação, sob a supervisão da Profa Dra Susana Caires.

³⁴ Docente do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (PPGE/UNISAL). E-mail: maria.bissoto@am.unisal.br

(PSE) Profile Questionnaire (WHO, 2003) com atores representativos de cada microsistema de 2 comunidades escolares, inclusive com a família, c. realização de grupo focal com membros da comunidade escolar. Como resultados foi possível afirmar que a vulnerabilidade educacional pode ser definida como a limitação das possibilidades de ser bem sucedido na vida acadêmica, decorrente de uma conjuntura de desequilíbrio em que predominam fatores de risco ao desenvolvimento infanto-juvenil, em detrimento daqueles fatores protetores. Dentre esses fatores, que podem ser situados, como indicou a pesquisa, em 3 níveis diversos – microníveis familiares e próprios à dinâmica do cotidiano escolar; mesoníveis, entendido como aquele no qual se estabelecem as relações entre escola-família e comunidade e macroníveis, composto pelas relações escola-família-comunidade e sociedade- destacam-se novas configurações sociais e contextos de desenvolvimento infanto-juvenil fortemente marcados pela convivência com o narcotráfico e o crime organizado, por situações de negligência e de violação de direitos, pela falta de perspectivas didáticas e pedagógicas da escola, que se dirijam a contemplar as necessidades de alunos que vem se desenvolvendo nesse contexto, da escassez de equipamentos e programas comunitários de lazer, cultura e esportes, e da pouca resposta do poder público às necessidades educacionais desses contextos. Na prevalência desses fatores, a presença dos alunos na escola pode não resultar como um fator de proteção à vulnerabilidade educacional, podendo mesmo tornar-se mais um fator de risco, ao confirmar-se como mecanismo de exclusão. Maior teorização deve ser feita em torno do conceito de vulnerabilidade educacional, mormente naquilo que diz respeito às instituições escolares, em parceria com as suas comunidades, investigando caminhos pelos quais possam tornarem-se, de fato, espaços para assegurar e defender os direitos de nossas crianças e adolescentes.

Referências

BROFENBRENNER, U. **Making human beings human**. USA: Sage, 2005.

_____. Ecological models of human development. In: HUSEN, T., POSTLETHWAITE, T. (Eds.). **International Encyclopedia of Education**. 2 ed. v. 03. UK/Oxford: Pergamon Press/Elsevier Science, 1994. pp. 1643-1647.

CICCHETTI, D., COHEN, D. J. (Eds.). **Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation**. 2 ed. v. 3. New York: Wiley, 2006.

_____. CARLSON, V. **Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and negligence**. 4 ed. UK: Cambridge University Press, 1997.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MILLER, F.; OSBAHR, H.; BOYD E.; THOMALLA, F.; BHARWANI, S.; ZIERVOGEL, G., WALKER, B.; BIRKMANN, J.; LEEUW van der, S.; J. ROCKSTRÖM, J., DOWNING, T.; FOLKE, C.; NELSON, D. Resilience and vulnerability: complementary or conflicting concepts?. **Ecology and Society**, 15(3), 11, 2010. [online] URL: <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss3/art11/> acesso em 14 out 2015

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Creating an environment for emotional and social well-being. The Psycho-Social Environment Profile (PSE). *Information Series on School Health*, doc 10. Geneva, 2003.