



NOTA CIENTÍFICA

Engenheiro Coelho, SP 2º Semestre de 2017 Volume 26 Número 02



Centro Universitário Adventista de São Paulo

Fundado em 1915 — www.unasp.edu.br

Missão: Educar no contexto dos valores bíblicos para um viver pleno e para a excelência no serviço a Deus e à humanidade.

Visão: Ser uma instituição educacional reconhecida pela excelência nos serviços prestados, pelos seus elevados padrões éticos e pela qualidade pessoal e profissional de seus egressos.

Administração da Entidade Mantenedora (IAE)	Diretor Presidente: Domingos José de Souza Diretor Administrativo: Elnio Álvares de Freitas Diretor Secretário: Emmanuel Oliveira Guimarães Diretor Deptº de Educação: Antonio Marcos Alves
Administração Geral do Unasp	Chanceler: Euler Pereira Bahia Reitor: Martin Kuhn Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: Tânia Denise Kuntze Pró-Reitor de Graduação: Afonso Ligório Cardoso Pró-Reitor Administrativo: Andrenilson Marques Moraes Pró-Reitor de Relações, Promoção e Desenvolvimento Institucional: Allan Novaes Secretário Geral: Marcelo Franca Alves Diretor de Desenvolvimento Espiritual: Jael Enéas de Araújo
Faculdade Adventista de Teologia	Diretor: Reinaldo Wesceslau Siqueira Coordenador de Pós-Graduação: Vanderlei Dorneles Coordenador de Graduação: Ozeas Caldas Moura
Campus Engenheiro Coelho	Diretor Geral: José Paulo Martini Diretor Administrativo: Elizeu José de Sousa Diretora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: Lanny Cristina Burlandy Soares Diretor de Graduação: Francislé Neri de Souza Diretor de Desenvolvimento Espiritual: Edson Romero Marques Diretor de Desenvolvimento Estudantil: Rui Manuel Mendonça Lopes
Campus Hortolândia	Diretor Geral: Lélío Maximino Lellis Diretor Administrativo: Claudio Knoener Diretor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: Eli Andrade da Rocha Prates Diretora de Graduação: Suzete Araújo Águas Maia Diretor de Desenvolvimento Espiritual: Jael Enéas de Araújo Diretor de Desenvolvimento Estudantil: David Prates dos Reis
Campus São Paulo	Diretor Geral: Douglas Jeferson Menslin Diretor Administrativo: Denilson Paroschi Cordeiro Diretora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: Maristela Santini Martins Diretora de Graduação: Sílvia Cristina de Oliveira Quadros Diretor de Desenvolvimento Espiritual: Antonio Braga de Moura Filho Diretor de Desenvolvimento Estudantil: Ricardo Bertazzo
Campus Virtual	Diretor Geral: Ivan Albuquerque de Almeida Gerente Acadêmico: Everson Muckenberger Gerente de Desenvolvimento Institucional: Sâmela de Carvalho Lima Gerente de Processos: Valcenir do Vale Costa Coordenador Geral de Polos: Evaldo Zorzim



Imprensa Universitária Adventista

Editor: Rodrigo Follis

Editor associado: Richard Valença

Conselho Editorial: José Paulo Martini, Afonso Cardoso, Elizeu de Sousa, Francisca Costa, Adolfo Suárez, Emilson dos Reis, Rodrigo Follis, Ozeas C. Moura, Betania Lopes, Martin Kuhn

A Unaspres está sediada no Unasp, campus Engenheiro Coelho, SP.

EXPEDIENTE

Acta Científica, Engenheiro Coelho-SP, volume 26, número 2, Setembro - Dezembro de 2017.
ISSN: 2236-2622.

A *Acta Científica* é uma publicação semestral de trabalhos inéditos relacionados com a Educação e suas nuances, que podem ser expressos através de estudos de caso, de pesquisa bibliográfica e/ou atividades específicas dentro do âmbito educacional. O principal objetivo do periódico é oferecer ferramentas para o fomento da pesquisa na Educação.

MISSÃO

Apresentar publicações inéditas na forma de artigos, ensaios, relatos de pesquisas de campo, entrevistas e resenhas, a fim de colaborar com a divulgação de trabalhos científicos relacionados com a Educação e suas nuances e fomentar o debate sobre as questões atuais no cenário educacional no país. A *Acta Científica* aceita publicações em português, inglês e espanhol.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE TRABALHOS

As contribuições são apreciadas, em primeiro lugar, pelo editor e editor associado, objetivando a verificação dos requisitos formais de apresentação de trabalhos. Uma vez aceitos em primeira instância, os textos, sem identificação de autoria, são submetidos a dois pareceristas, membros do Conselho Editorial Consultivo. Em caso de pareceres contrários, o texto é submetido a um terceiro avaliador. Os resultados são comunicados aos autores, tanto em caso de rejeição, como de aprovação ou aprovação com necessidade de ajuste.

EDITORA-CHEFE

Dra. Lucienne Dorneles - Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp)

COMITÊ EDITORIAL

Dra. Gildene do Ouro Lopes Silva - Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp)

Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida - Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp)

CONSELHO EDITORIAL CONSULTIVO

Dra. Ana Maria de Moura Schaffer - Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp)

Dra. Betânia Jacob Stange Lopes - Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp)

Dra. Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza - Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp)

Dr. Milton Luiz Torres - Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp)

Dra. Elize Keller Franco - Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp)

Dra. Germana Ponce de Leon - Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp)

Dra. Helena Brandão Viana - Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp)

Dra. Luciane Weber Baia Hees - Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp)

Dra. Martha Maria Prata Linhares - Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT)

A Revista Acta Científica utiliza o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), software desenvolvido para a construção e gestão de publicações periódicas eletrônicas, traduzido e customizado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Esta revista se encontra sob a Licença Creative Commons Attribution 4.0.

O Conselho Editorial não assume a responsabilidade pelo material publicado nesta revista. Os trabalhos publicados representam o pensamento dos autores.

FICHA CATALOGRÁFICA

A1882 Acta Científica — Centro Universitário Adventista de São Paulo, v. 26, n. 2. (Janeiro - Agosto de 2017). Engenheiro Coelho: Unaspres — Imprensa Universitária Adventista, 2017.

Semestral

ISSN: 2236-2622.

1. Interdisciplinar
2. Ciências Humanas
3. Ciências Sociais Aplicadas

UNASPRESS

Editoração: Rodrigo Follis

Projeto gráfico: Marcio Trindade

Diagramação: Ana Paula Pirani Follis

Revisão e normatização: Nathália Lima



Engenheiro Coelho, SP 2º Semestre de 2017 Volume 26 Número 2

SUMÁRIO

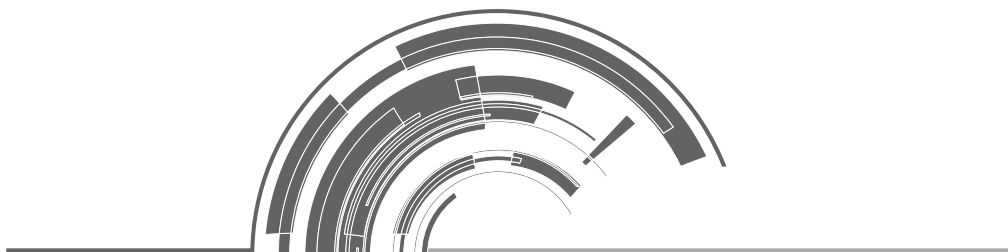
- 7 EDITORIAL
- 9 ASTRONOMIA E RELIGIÃO NA MESOPOTÂMIA:
PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA SALA DO 6º ANO
- Dayana de Oliveira Formiga**
Haller Elinar Stach Schunemann
Ana Beatriz Rodrigues de Paula
Charles Aparecido Silva Melo
Pamela Silveira da Silva
Willian Batista dos Santos Junior
- 19 O AVA E OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM
NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
- Meira Lúcia Ramos**
Ana Maria de Moura Schäffer
Helena Brandão Viana
- 31 O ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO
DOCENTE PARA A DIVERSIDADE CULTURAL INDÍGENA
- Vivian Cristina Balan Fiuza**
Germana Ponce de Leon Ramirez

43 O ESTADO DA ARTE EM ANDRAGOGIA:
UMA ANÁLISE NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Maria Luísa de Carvalho Araújo da Silva
Milton Luiz Torres

55 FATORES QUE INFLUENCIAM A ESCOLHA PELO CURSO
DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UMA PESQUISA COM ALUNOS
INGRESSANTES EM UMA IES PRIVADA DO INTERIOR PAULISTA

Damaris de Souza Públio



EDITORIAL

MUDANÇAS NO ALCANCE DA REVISTA

Lucienne Dorneles¹

Como foi dito no número anterior, neste ano, a *Acta Científica* passa por mudanças, tanto no escopo da revista quanto em seu layout. Também buscamos uma renovação do Corpo Editorial, do Comitê Científico, a ampliação dos pareceristas e parcerias com outras instituições e pesquisadores que venham a contribuir para o crescimento da revista. Já somos B5, mas queremos muito mais. Nos próximos anos, a meta da revista, que foi encampada pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), campus Engenheiro Coelho (SP), é alcançar melhores patamares na classificação Qualis/CAPES.

Os artigos publicados neste número trazem experiências, reflexões e análises no campo da educação, que possibilitam o contato do leitor com uma produção variada no campo das metodologias, que exemplificam a discussão sobre a problemática do ensino superficial de alguns conteúdos na disciplina de História, como a relação entre astronomia e religião feita na Civilização Mesopotâmica, por exemplo. A partir disso, os autores trazem um relato de experiência com a criação de um jogo de tabuleiro capaz de esclarecer essa relação; uma investigação consistente sobre o conceito de estilos de aprendizagem predominante na EAD; discussão de até que ponto o corpo docente

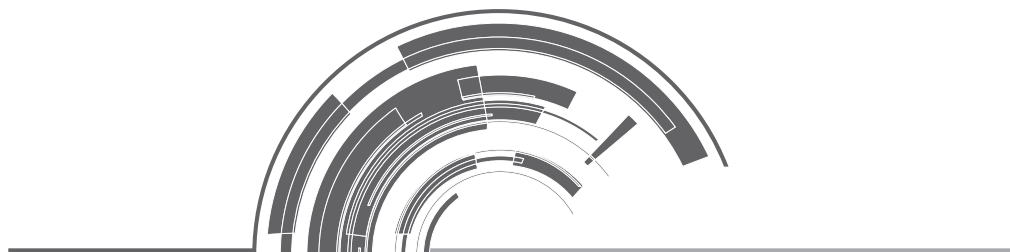
.....

1 Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora dos cursos de Pedagogia, Letras, História e Música do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). E-mail: ludornneles@gmail.com



no Brasil tem sido preparado para a incumbência legal do ensino da cultura indígena nas escolas; discussão sobre a atual ênfase na andragogia – maneira de aprender, de alunos da graduação, pós-graduação e educação continuada. Uma vez que a eficácia das metodologias praticadas nesse nível depende sobretudo do nível de interesse e comprometimento destes, cuja capacidade de concentração, abstração e aprofundamento teórico são postos em xeque. O último artigo trata da identificação dos fatores que atraem ingressantes ao curso de Ciências Contábeis, a fim de compreender quais são as expectativas de alunos que buscam por essa graduação.

Esperamos que esta revista continue contribuindo com discussões relevantes para professores e pesquisadores na área de Educação.



ASTRONOMIA E RELIGIÃO NA MESOPOTÂMIA: PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA SALA DO 6º ANO

Dayana de Oliveira Formiga¹
Haller Elinar Stach Schunemann²
Ana Beatriz Rodrigues de Paula³
Charles Aparecido Silva Melo⁴
Pamela Silveira da Silva⁵
Willian Batista dos Santos Junior⁶

Resumo: Estudar a civilização mesopotâmica é um tema comum aos docentes, pois faz parte do conteúdo para as aulas de história do Ensino Fundamental. Entretanto, a reflexão em relação à cultura desses povos é

.....

- 1 Doutoranda em História Social pela Universidade de São Paulo, orientadora e coordenadora do PIBID/CAPES/UNASP de História e professora do Centro Universitário Adventista, campus Engenheiro Coelho. E-mail: dayana.formigab@ucb.org.br
- 2 Doutor em Ciências da religião pela Universidade Metodista de São Paulo, professor do Centro Universitário Adventista, campus São Paulo, e coordenador institucional do PIBID/CAPES/UNASP. E-mail: haller.schunemann@gmail.com
- 3 Graduanda em História pelo Centro Universitário Adventista, campus Engenheiro Coelho, e bolsista do PIBID/CAPES. E-mail: anabrdepaula@gmail.com
- 4 Graduando em História pelo Centro Universitário Adventista, campus Engenheiro Coelho, e bolsista do PIBID/CAPES. E-mail: charlesaparecidosilvamelohotmail.com
- 5 Graduanda em História pelo Centro Universitário Adventista, campus Engenheiro Coelho, e bolsista do PIBID/CAPES. E-mail: pamela.silveira@unasp.edu.br
- 6 Graduando em História pelo Centro Universitário Adventista, campus Engenheiro Coelho, e bolsista do PIBID/CAPES. E-mail: willian_batista@outlook.com



grandemente ensinada de maneira superficial, sobretudo no que diz respeito à astronomia e à religiosidade. Neste artigo, a partir de um jogo aplicado em sala de aula, buscaremos refletir sobre uma análise ainda pouco investigada. O objeto de estudo principal se pauta na compreensão de como esses povos se relacionavam com a astronomia e com a religião, de como esses fatores eram importantes para aquela sociedade, e de como esse assunto pode ser relevante para se aplicar em sala de aula (a partir da experiência dos alunos com o jogo de tabuleiro). É importante considerar também que muitos professores não possuem preparo para aplicar esse conteúdo em classe, dada a interdisciplinaridade que o assunto proporciona. Sendo assim, o levantamento proposto questiona também o modo como história e ciência podem ser ensinadas.

Palavras-chave: Civilização mesopotâmica; Ensino de história; PIBID; Jogo de tabuleiro.

ASTRONOMY AND RELIGION IN MESOPOTAMIA: THE PRACTICE OF HISTORY TEACHING IN A 6TH GRADE CLASSROOM

10

Abstract: To study the Mesopotamian Civilization is a common theme to the teachers because it is part of the content for the history classes of middle school. Meanwhile, the reflection in relation to culture of those people is taught superficially, above all concerning astronomy and religiosity. In this article, from a study game in the classroom, we will try to reflect on an analysis still little investigated. The object of a main study is the comprehension of how those people related to astronomy, as well as the religion; how those factors were important for that society and how this subject might be relevant to apply at classroom, as of an application of a board game. It is important to also consider that many teachers don't have prepare to apply this content in class, given the interdisciplinarity that the subject provides. Therefore, that survey also questions the way in which history and Science can be taught. The results are not yet obtained, but it will be discussed what is waited of the execution of the game.

Keywords : Mesopotamian Civilization; History Teaching; PIBID; Board game.

Introdução

Dentro do ensino das ciências, é comum que haja a ideia de superioridade ou da ausência de alguma relação entre as ciências naturais e as ciências humanas, sobretudo quando se trata da História da Ciência. Martins (2006) declara que temos a falsa impressão de que a ciência é atemporal, ou seja, que ela não é produzida em face de condições externas, como elementos sociais, culturais, políticos e religiosos. Há também a noção de que a história da ciência mostra o progresso alcançado pelos “gênios” ao longo do tempo através de suas invenções e descobertas.

A partir da realização de um jogo de tabuleiro, o presente artigo busca mostrar que é possível trabalhar disciplinas usualmente tratadas como contrárias pela maioria dos professores. A interdisciplinaridade aqui promovida salienta que os trabalhos científicos não são isolados da sociedade, muito pelo contrário, estão interligados ao seu contexto. Dessa forma, não se pode tratar de um tema de história da ciência sem levar em conta os aspectos sociais, culturais, religiosos, políticos e econômicos que interferiram, de alguma forma, no processo de produção do conhecimento.

Foi necessário fazer um recorte histórico para a inserção desse conteúdo na sala de aula de acordo com as abordagens curriculares em processo em determinadas fases da escola. Escolheu-se o tema “História da Astronomia na Mesopotâmia” como conteúdo referente ao ensino de História Antiga referente às turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II.

11

O ensino de história da ciência e a astronomia mesopotâmica

Entender a relação entre ciência e história é fundamental, pois ambas estão interligadas. No entanto, alunos e professores de diferentes níveis possuem concepções ingênuas sobre a ciência e sua relação com a sociedade. A propagação de ideias equivocadas sobre história da ciência é ampla e está em diversos setores de atividade humana, como na escola (MARTINS, 2006).

O que os livros didáticos nos mostram não questiona aspectos da natureza da ciência (GAMA, 2010), como, por exemplo, “que ideias que não aceitamos hoje em dia e eram aceitas no passado?” (MARTINS, 2006, p. 21).

Os conteúdos de ciências são ensinados (em diversos níveis de ensino) através de um sentido anacrônico, ou seja, ensinam sobre o que é considerado correto e aceitável hoje, através de grandes exemplos do passado que “puderam fornecer” a perspectiva científica atual (MARTINS, 2006).

Professores de ciências não costumam ter interesse em história e filosofia da ciência e transmitem um saber ingênuo sobre o funcionamento da ciência para seus



alunos (MARTINS, 2006). Dessa forma, este trabalho se propõe a trazer o tema como conteúdo no ensino de história, pois estudar episódios históricos pode contribuir para a compreensão do lugar da sociedade na construção do conhecimento.

A história da ciência mostra que o desenvolvimento científico não se dá exclusivamente em uma data determinada como os livros didáticos expressam, mas é algo que se processa no tempo, de forma gradual; a ciência também não foi produzida por grandes “gênios”, mas levou a cabo várias pessoas que ficaram desconhecidas na história (MARTINS, 2006).

Diante dos apontamentos mencionados, é necessário traçar o que se pode discutir no ensino a respeito do tema “história da astronomia na Mesopotâmia”, porque “sondando um objeto, questionando-o, problematizando-o, promove-se um diálogo entre educador e educando, os conhecedores, sobre o ente cognoscível” (GAMA, 2010, p. 11).

No ensino de história pode-se compreender a forma como as sociedades de diferentes períodos contemplaram o céu, com objetivos diferentes. Segundo Gama (2010), olhar o céu inclui valores. Podem ser eles referentes à contagem do tempo ao se analisar o movimento dos astros, à definição das épocas de plantio ou mesmo ao valor poético que envolve os corpos celestes, como a Lua e as estrelas. Isso também inclui a reflexão sobre a relação do homem com a natureza, pois a percepção que ele tem dela é influenciada pelos fatores culturais e históricos do ambiente em que está inserido.

Nesse caso, como a civilização mesopotâmica vislumbrava o céu e quais eram seus interesses? Segundo Aymard e Auboyer (1977), a atividade da astrologia na Mesopotâmia, ou seja, a ação de entrever nos céus presságios e indícios da vontade dos deuses, era um fenômeno que conduzia à astronomia. Os mesopotâmicos observavam e estudavam as estrelas, seu movimento, suas coincidências com o nascer e o pôr do sol. Daí resultaram a eclíptica e o zodíaco, assim como o desenvolvimento do calendário. Tudo isso era observado nos zigurates⁷⁷.

Contudo, a história da ciência não pode compreender apenas os fatores externos do conhecimento, como os aspectos sociais, mas deve levar ainda em consideração os fatores internos, como noções teóricas e evidências experimentais que estavam disponíveis num determinado contexto (MARTINS, 2006).

.....
7 "Os zigurates são, arquitetonicamente, o equivalente mesopotâmico das pirâmides egípcias: grandes montanhas quadradas artificiais de pedra. Eles são igualmente antigos. Mas há duas diferenças: um zigurate não era um túmulo, mas um templo [...] Nossa palavra 'ziggurat' é derivada do 'ziqqurratu', que pode ser traduzido como 'edifício em ascensão' (acadiano *zaqâru*, 'subir alto'). Alguns deles subiram muito alto de fato [...] O zigurate mais famoso é, naturalmente, a 'torre de Babel' mencionada no livro bíblico Gênesis: uma descrição do Etemenanki da Babilônia". Informações encontradas em: <<https://bit.ly/2rrbG2r>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

A astronomia da Mesopotâmia pressupunha o emprego da matemática. Os sumerianos desenvolveram o sistema sexagesimal que, com o tempo, se combinou com um sistema decimal. Os observadores dos céus utilizavam-se dele com precisão, antes mesmo dos gregos dos séculos 4 e 3 a. C. Os mesopotâmicos organizavam tabelas para facilitar seus cálculos, assim como tinham modelos de geometria e aritmética, resolvendo problemas de segundo e terceiro grau (AYMARD; AUBOYER, 1977).

No entanto, a ciência mesopotâmica tinha seus “limites”. Não havia trabalho experimental, mas apenas observacional. Não levavam à abstração aquilo que descreviam minuciosamente, nem investigavam o porquê daquilo que observavam. Os mesopotâmicos acreditavam que a ciência era conhecida como uma revelação concedida por um determinado deus. Eles se limitavam a verificar e aplicar, e não precisavam “compreender” (AYMARD; AUBOYER, 1977). Dessa forma, ensinar a história da astronomia na Mesopotâmia é olhar também para a dimensão religiosa dessa civilização.

A história das religiões de civilizações antigas ocupa um lugar de excentricidade no ensino. Sua inserção no conteúdo da disciplina de história pode ser remetida equivocadamente a um conjunto de curiosidades sobre determinadas sociedades. A secularização da sociedade brasileira teve como consequência a diminuição dos estudos da história das religiões. Contudo, nas últimas décadas, a historiografia brasileira vem tratando do tema, mas isso não quer dizer que o tema está sendo inserido no ensino da mesma forma, sobretudo da história das religiões antigas (LIA; BALEM, 2013).

Temas históricos de maior relevância são tratados mais usualmente no ensino da disciplina, como questões políticas e econômicas (LIA; BALEM, 2013). Mas, pensando no assunto proposto no início deste artigo, como separar a vida social, política, econômica, cultural e intelectual da Mesopotâmia sem se considerar sua religiosidade? Também se pode perguntar: como falar em astronomia na civilização mesopotâmica sem abordar o pensamento religioso?

Entendendo a realidade atual do ensino de história das religiões na escola

O ensino de história antiga transmite a ideia ingênua de que as civilizações antigas acabaram definitivamente, pois a ideia de continuidade é negligenciada em face da periodização fragmentada que as aulas se remetem. Quando se ensina história das religiões na escola é mais comum abordar as religiões existentes de formas mais explícitas no cotidiano dos alunos, como o cristianismo e o judaísmo. Esse tipo de abordagem é mais próximo ao da “história religiosa” do que ao da “história das religiões e religiosidades” (LIA; BALEM, 2013).

Nesse íterim, a história religiosa quer se autoafirmar contando histórias como a de superação do politeísmo para o monoteísmo, encontrado em religiões



cristãs e muçulmanas, enquanto que, a história das religiões e religiosidades procura compreender as particularidades das religiões antigas, o entendimento de suas culturas e busca contribuir para a redução da visão de que o Oriente é exótico e inferior ao Ocidente (LIA; BALEM, 2013).

Os autores Lia e Balem (2013) também discutem a ideia equivocada de que as religiões antigas estão “mortas”. Para os autores, as religiões antigas continuam, de diferentes formas, presentes em nossas concepções de mundo e sentimentos.

As crenças antigas não sobreviveram? Povos como os da região da Mesopotâmia olhavam para o céu e faziam profecias através do movimento das estrelas. Esta ideia desapareceu? Para estes mesmos assírios e caldeus, quando uma pessoa nascia uma nova estrela brilhava e, de acordo com o brilho dessa estrela, era possível medir a importância da pessoa. Esta crença não lembra uma narrativa histórica muito cultuada? Os romanos comemoravam os feitos de Rômulo e Remo no mês de fevereiro; como não era uma comemoração de natureza religiosa plena (apesar de fazer parte do calendário religioso), eram chamadas de comemorações pagãs e duravam vários dias. Festas pagãs em fevereiro? (LIA; BALEM, 2013, p. 143).

14

Dessa forma, ao se ensinar história das religiões e religiosidades pode-se fazer uma comparação com as práticas religiosas que os alunos expressam atualmente, ou mesmo com aqueles que não creem em nenhuma religião. Não é transmitir um juízo de valor, pois esse tipo de abordagem nunca pode ser doutrinador, mas pode transmitir o respeito às diferenças (LIA; BALEM, 2013).

O jogo de tabuleiro e o ensino de história mesopotâmica: resultados significativos de aprendizagem?

No caso da abordagem de história da astronomia na Mesopotâmia, proposta nesta pesquisa de aplicação no ensino, será preciso entender as particularidades inerentes ao pensamento religioso e sua influência na ciência, e tentar refletir com os alunos o que é semelhante às suas práticas cotidianas atuais. Também será feita a aplicação de uma atividade lúdica, nesse caso, um jogo, como forma de fornecer uma aula mais divertida e, ao mesmo tempo, séria, a partir dos conteúdos abordados.

Os jogos antigos têm perdido espaço numa era cada vez mais tecnológica. Nessa realidade, são substituídos por jogos que, além de serem mais individualizantes, fomentam a ideia de que a atividade coletiva do brincar perde cada vez mais o sentido. Os jogos coletivos realidades na escola, por exemplo, podem

servir como uma forma de retirar as crianças de um mundo moderno cada vez mais exigente e difícil de lidar, e trazê-los para a realidade lúdica de aprender brincando (ANDRADE, 2007).

Atividades lúdicas trazem ao aluno a oportunidade de imaginar e buscar soluções e possibilidades de ação em um determinado período e espaço. Com isso, pode ser relevante para entender que, em episódios históricos específicos, os sujeitos históricos engendrados são tão reais quanto os próprios alunos, pois a dimensão social em que viviam lhes dispunha várias possibilidades de ação e de busca às soluções em sua realidade específica (ANDRADE, 2007).

Nesta experiência científica, o jogo aplicado será de tabuleiro, que representará a cidade de Ur, na Suméria, onde se encontra o famoso Zíгурate de Ur. Esse era um local de observação, onde os mesopotâmios iam para analisar o céu e os presságios advindos do movimento dos corpos celestes, resultando numa descrição densa e minuciosa que deu lugar à astronomia.

O jogo precisa ter regras (ANDRADE, 2007), mas também contará a história seguinte, que se relaciona com a trilha representada no tabuleiro: um sacerdote sai do templo central da cidade de Ur com a tarefa de chegar até o Zíгурate para fazer suas observações astronômicas. Mas o caminho lhe guarda muitos mistérios, e a trilha do jogo será repartida em vários quadrados dispostos para formar uma rota que vai do templo da cidade ao Zíгурate.

Cada quadrado trará uma pergunta ao sacerdote que chegar até ele, reservada a um cartão que pode ser sorteado de acordo com a cor do quadrado. O quadrado terá três cores diferentes: azul, onde serão feitas perguntas a respeito da história da astronomia na Mesopotâmia; amarelo, que trará questionamentos sobre a religiosidade dessa civilização antiga; por fim, verde, composto por quadrados que trarão perguntas a respeito das relações entre a religião e a ciência astronômica na Mesopotâmia.

Esse jogo tem como objetivo levar o sacerdote ao Zíгурate, mas, ao mesmo tempo, suscitar os assuntos abordados na aula sobre a história da astronomia na Mesopotâmia. Os alunos serão reunidos em grupo, para experimentar o que Andrade (2007) tenta produzir com esse recurso didático: a aproximação de membros da sala, competitividade e a tentativa de direcionar os alunos a vivenciarem, de forma lúdica, as particularidades religiosas e científicas da Mesopotâmia.

Durante a aplicação do tema numa sala do 6º ano do Ensino Fundamental II, trabalhamos com os alunos a questão da religião e astronomia na região da Mesopotâmia. No primeiro momento, foi exposto o conteúdo em si. Utilizamos *slides* e imagens para que os alunos pudessem visualizar o conteúdo gráfico e o texto, causando, assim, maior compreensão e eficácia daquilo que estava sendo abordado. Inicialmente, ao abordarmos as questões da religião, os templos e Zíгурates, os principais deuses e sua representatividade, os discentes demonstravam muito interesse



ao serem mencionadas as deidades e os heróis mesopotâmicos, como a história de Gilgamesh. Geralmente, esse é um assunto que prende em grande parcela a atenção deles no decorrer da aula, por contar com mistérios, lutas e guerras.

Diferentemente das regências aplicadas em sala, essa aula foi realizada num ambiente mais ventilado e limpo, o que facilitava para os alunos a atenção na apresentação do tema. Notamos que em quase toda a primeira aula eles permaneceram em silêncio, atentos àquilo que estava sendo retratado, o que não é comum nas aulas tradicionais.

Posteriormente, a astronomia dos povos mesopotâmicos e a relevância que possuíram para o desenvolvimento de tecnologias que temos atualmente foram abordadas na sala de vídeo. Exemplos como o relógio e a criação dos calendários zodiacos que ainda hoje são utilizados em grande escala foram utilizados durante a apresentação. A intensa participação dos alunos através de comentários e perguntas foi percebida pela equipe durante a realização dos exercícios. Em seguida, na segunda aula, quando tivemos a intenção de expor o conteúdo trabalhado, nós realizamos um jogo de tabuleiro, uma metodologia ativa, para que, de uma forma lúdica, os alunos pudessem lembrar aquilo que havia sido apresentado. Sendo assim, foram realizadas 15 perguntas sobre o tema “Religião e Astronomia na Mesopotâmia”. Dividimos a classe em 4 grupos de 7 alunos cada e um estagiário para auxiliar na leitura das perguntas e acompanhar o desenvolvimento do jogo. Distribuímos um tabuleiro e um dado para cada grupo. As perguntas eram realizadas oralmente e cada aluno, numa folha de papel, colocava a alternativa que julgasse como correta. Passados 30 segundos a um minuto, cada um deles deveria mostrar sua resposta. Se fosse satisfatória, lançariam o dado, e o número que caísse seria a quantidade de casas que avançariam. Essa etapa da atividade perdurou durante toda a segunda aula. No decorrer do percurso haviam alguns obstáculos, mas nada que impossibilitasse o bom andamento do jogo.

Os alunos estavam eufóricos, a vontade de chegar primeiro e o senso de competitividade era nítido em muitos deles. Poucos alunos não gostaram da atividade, em sua maioria, eles se divertiam e logo relembavam o conteúdo de uma maneira saudável. Todas as perguntas foram realizadas de acordo com o conteúdo apresentado na aula anterior do jogo, e na maioria dos questionamentos, eles recordavam rapidamente e respondiam corretamente, pois poucas foram as perguntas que causaram estranheza ou dificuldade de responder. Alguns alunos que não prestaram atenção na aula, no momento do jogo, reclamavam porque não sabiam responder, mas queriam ganhar o jogo. A conversa e o barulho se acentuaram e, em alguns momentos, o professor pedia por silêncio para que os outros grupos não fossem atrapalhados na compreensão das perguntas que estavam sendo dadas. No fim, acabou sendo uma atividade que envolveu todos os alunos de uma forma satisfatória e prazerosa porque, quando acertavam as questões, eles avançavam as casas ,

ficavam muito felizes e com vontade de jogar mais vezes. Duas alunas ainda comentaram que “ao prestar atenção na aula, a atividade se torna mais fácil”.

O uso da metodologia ativa é eficaz e interessante para as aulas, principalmente nas aulas de história que muitas vezes são taxadas pelos alunos de “monótonas” ou sem um conteúdo “animado”. O jogo de tabuleiro instiga nos alunos um desejo maior pela vitória, entretanto, o que importa de fato é o aprendizado e o bom aproveitamento das aulas.

Considerações finais

Esta pesquisa desejou explorar a história da astronomia na Mesopotâmia e a sua relação com a religião. Dessa forma, buscou-se também mostrar porque é relevante ensinar esse conteúdo no Ensino Fundamental, assim como também explorar o tema com a iniciativa de uma metodologia ativa: o jogo de tabuleiro, que seria realizado ao final da exposição dos conteúdos.

Atualmente, o senso comum tem a leviana ideia de que a ciência é algo atemporal, neutra e inerente às influências político-sociais. Todavia, este estudo entendeu que ela nunca foi assim. Claramente, através do tempo, é possível identificar a atuação tanto para o incentivo quanto para a repressão do desenvolvimento da ciência pelo poder em vigor, independente da área. É interessante também refletir que, por muito tempo, o estudo científico esteve atrelado à religiosidade dominante do período e local, podendo se manifestar nas civilizações antigas, como a mesopotâmica.

Assim como Martins (2006) e Gama (2010) expõem, é raro encontrar professores das áreas das ciências exatas que trabalhem com a noção histórica e/ou filosófica do conteúdo apresentado. Dessa forma, pode ser tarefa do professor de história utilizar-se de conteúdos de outras áreas para discutir a historicidade dos objetos de estudo de outras ciências, como a astronomia. Esses temas podem ser encontrados no próprio conteúdo comum de história, como o estudo das civilizações antigas. Ao se ensinar sobre a civilização mesopotâmica, é comum encontrar estudos que evoquem a relevância da religiosidade para com os povos dessa sociedade antiga e sua relação com a astronomia — tema passível de ser trabalhado nas aulas de história.

Também foi explorada, neste artigo, a relevância de desenvolver um jogo de tabuleiro com os estudantes, levando em consideração o trabalho realizado na escola. A possibilidade de se utilizar um jogo de tabuleiro estimulará as relações interpessoais dos alunos na sala de aula; uma habilidade necessária na sociedade contemporânea, porque, nos dias atuais, os jogos estão cada vez mais individualizantes.



Referências

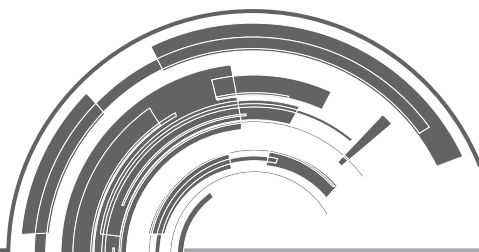
ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 91-106, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2HXDYwL>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

AYMARD, A.; AUBOYER, J. **História geral das civilizações I: o Oriente e a Grécia antiga 1 - civilizações imperiais do Oriente**. Rio de Janeiro: Difel, 1977.

GAMA, L. D.; HENRIQUE, A. B. Astronomia na sala de aula: por quê? **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia**, São Carlos, n. 9, p. 7-15, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2rqUhbd>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

LIA, C. F.; BALEM, W. R. Os vivos, os mortos e os não nascidos: as religiões consideradas mortas e o ensino de história. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, 2013, p. 137-149. Disponível em: <<https://bit.ly/2rsjUrd>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

MARTINS, R. de A. Introdução: A história das ciências e seus usos na educação. In: SILVA, C. C.; (Org.). **Estudos de história e filosofia das ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2InLW1E>>. Acesso em 25 jul. 2017.



O AVA E OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Meira Lúcia Ramos¹
Ana Maria de Moura Schäffer²
Helena Brandão Viana³

Resumo: Este artigo tem como objetivo identificar os diferentes estilos de aprendizagem no contexto de Educação a Distância (EAD). A pesquisa se justifica na medida em que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) vêm sendo inseridas cada vez mais no âmbito educacional. Para o estudo, procedeu-se a coleta de dados a partir de um mapeamento da literatura nacional, publicada no período de 2006 a 2016, no banco de dados da Capes, da Scielo e do Google Acadêmico sobre os temas relativos aos estilos de aprendizagem e seu uso na EAD. Como metodologia, seguimos os parâmetros da revisão bibliográfica, alinhada à abordagem qualitativa. A pesquisa é descritiva, pois mostra a questão da conceituação dos estilos de aprendizagem e sua aplicação no contexto dos espaços virtuais. Os resultados obtidos confirmam que não há unanimidade entre os autores sobre os estilos de aprendizagem predominantes na EAD, embora existam estudiosos que defendam

.....

- 1 Mestranda em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). E-mail: meiralu@yahoo.com
- 2 Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação e do curso de Letras do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). E-mail: ana.schaffer@unasp.com
- 3 Doutora em Educação Física pela Unicamp. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). E-mail: helena.viana@ucb.org.br



existir nos cursos de EAD uma predominância do estilo de aprendizagem reflexivo. As pesquisas ainda apontaram que os diferentes estilos de aprendizagem não afetaram em nada o desempenho dos alunos no contexto de EAD.

Palavras-chave: Estilos de aprendizagem; Ambiente virtual de aprendizagem; AVA; Ensino a Distância.

HE VLE AND THE LEARNING STYLES OF THE ONLINE EDUCATION

Abstract: This text intends to identify different learning styles in Distance Education context. The research is justified in terms that information and communication technologies (ICT) are increasingly present in the educational field. Data collection was conducted by mapping the scientific literature on learning styles and its use in Distance Education, in Brazilian context, from 2006 to 2016. The methodology was literature review conducted through the access to CAPES, Scielo and Google Academic databases in line with the qualitative approach. The research is also descriptive, for it aims at describing learning style specific aspects for virtual learning spaces implementation. The results confirm that there is no consensus among authors regarding the predominant learning styles in Distance Education, while some argue that in this field the reflective learning style is the prevailing style. In addition, some researches also pointed out that the different learning styles did not affect the students' performance in the context of distance education.

Keywords: Learning styles; Virtual learning environment; VLE; Distance education.

Introdução

O presente estudo apresenta estilos de aprendizagem como tema, pois entendemos que o conhecimento do estilo de aprendizagem predominante em cada estudante torna-se importante, na medida em que facilita o processo de ensinar e aprender, considerando-se a metodologia de ensino e os materiais didáticos mais adequados às competências e às habilidades de cada indivíduo. Segundo Barros (2008), o estudo da teoria de estilos de aprendizagem permite a ampliação das “formas de aprender”, em conformidade com as competências e habilidades específicas de cada indivíduo.

Levando em conta a globalização, o desenvolvimento tecnológico e o acesso fácil à informação por meio da internet (das redes sociais e de comunicação), o papel da

educação se tornou ainda mais complexo, pois inserir o aluno na sociedade do conhecimento e da comunicação passou a ser um desafio ainda maior para os professores. Mais do que transmitir conhecimento, o papel da educação é formar alunos críticos, reflexivos, conhecedores dos seus direitos, capazes não de apenas solucionar os problemas vivenciados na atual sociedade complexa, mas também transformá-la em uma sociedade mais justa e solidária.

Com isso em mente, este texto tem como objetivo identificar os diferentes estilos de aprendizagem no contexto da Educação a Distância (EAD), devido à importância que esse novo meio educacional vem assumindo na busca por conhecimento. Diante do seu potencial para formar indivíduos em espaços e tempos flexíveis, a EAD é uma forma de democratização da educação superior, uma vez que atende uma parcela significativa da população, principalmente de adultos que não concluíram um curso superior.

Com este estudo, buscou-se também identificar que estilo de aprendizagem predomina no espaço virtual de aprendizagem. A pesquisa se justifica na medida em que os professores poderão adequar suas técnicas de ensino, sua metodologia, os materiais didáticos e os recursos de acordo com as características dos alunos. Outro motivo relevante é que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) vêm sendo inseridas cada vez mais no âmbito educacional.

Para alcançarmos o objetivo principal, buscamos autores brasileiros que abordam o assunto, a fim de entendermos o que tem sido discutido e pesquisado na relação entre estilos de aprendizagem e EAD. Selecionamos, para este artigo de revisão, 15 autores, sendo que os mais utilizados foram: Barros (2008), Lemos, Amaral e Oliveira (2015) e Mendes (2015). A abordagem adotada para a análise do conteúdo dos materiais textuais escritos foi a qualitativa. O método utilizado para narrar este trabalho é o descritivo, pois buscou-se mostrar a questão da conceituação dos estilos de aprendizagem e sua aplicação no contexto de EAD. Os resultados obtidos com a pesquisa confirmam que não há unanimidade entre os autores sobre os estilos de aprendizagem predominantes na EAD. Não obstante, há quem defenda que nos cursos de EAD predomina o estilo de aprendizagem denominado “reflexivo”. As pesquisas ainda apontaram que os diferentes estilos de aprendizagem não afetaram em nada o desempenho dos alunos.

Metodologia

O objetivo dessa pesquisa foi identificar inicialmente os diferentes estilos de aprendizagem e, em seguida, de modo específico esses diferentes estilos no contexto de EAD. Diante da importância dos espaços virtuais de aprendizagem na busca de conhecimento, torna-se imprescindível conhecer os estilos de aprendizagem



predominantes dentro desse espaço virtual, a fim de se adequar à metodologia, os materiais e os recursos.

A metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento do estudo proposto foi a de revisão bibliográfica, pois a coleta de dados se deu a partir de referências teóricas sobre o tema e seu uso na educação à distância. As fontes de consulta foram artigos de periódicos científicos da Capes, de bases como o Scielo e o Google Acadêmico. Os autores mais utilizados na revisão foram Barros (2008), Lemos; Amaral; Oliveira (2015), Mendes (2015) e Diniz (2007). A abordagem adotada para a análise do conteúdo dos materiais textuais escritos foi a qualitativa, além de o estudo ser descritivo, pois descreveu alguns estilos de aprendizagem e sua aplicação no contexto dos espaços educacionais.

Estilos de aprendizagem

22

Vários fatores influenciam no processo de ensinar e aprender, dentre eles os físicos, os socioculturais, os afetivos e os cognitivos (LE MOS; AMARAL; OLIVEIRA, 2015). Os estilos de aprendizagem estabelecem mais um dos fatores. Dessa maneira, conhecer as características de cada aluno para entender que estilo de aprendizagem é mais adequado alivia o papel do professor ao buscar inserir o discente na atual sociedade, uma vez que o docente não só adapta sua forma de ensinar de acordo com as preferências dos alunos, como também sugere atividades para que eles escolham aquelas que sejam mais compatíveis com seus estilos de aprendizagem (MENDES, 2015). Embora as formas de aprender sejam variadas, cada indivíduo possui um estilo próprio de aprender. Segundo Barros (2008), o estudo da teoria de estilos de aprendizagem permite a ampliação do que se considera como formas de aprender, em conformidade com as competências e habilidades pessoais dos alunos.

Os estilos de aprendizagem fazem parte das características pessoais de cada indivíduo. São as preferências de cada um que influenciam na forma de apreender o conteúdo (AMARAL; CALEGARI; JESUS, 2017). Nesse contexto, torna-se importante que o professor conheça os estilos de aprendizagem de seus alunos, pois poderá definir estratégias de ensino que produzam melhores desempenhos dos alunos no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Felder (*apud* KALATZIS; BELLOT, 2006), estilos de aprendizagem são habilidades que podem ser desenvolvidas, pois o papel da educação é promover essas habilidades. Várias pesquisas têm demonstrado que os estilos de aprendizagem influenciam diretamente no modo de ensinar dos docentes. Essa variedade de estilos exige técnicas de ensino, metodologia, materiais didáticos e recursos adequados tanto às competências quanto às habilidades de cada indivíduo.

De forma contrária, Kalatzis e Belhot (2006) defendem que o professor não deveria condicionar sua atenção ao estilo de aprendizagem que predomina em cada aluno, uma vez que o contrário implicaria em tolher as demais habilidades dos indivíduos ainda não percebidas. Esses autores argumentam também que os estilos de aprendizagem não são estáveis, podendo variar ao longo da vida, seja em razão da experiência do aprendiz, do conteúdo ou conforme a situação de aprendizagem.

Estilo de aprendizagem, segundo Gonçalves *et al.* (2016), é a forma de absorver, processar e reter a informação. Já para Barros (2009), os estilos de aprendizagem, que não devem ser confundidos com estilos cognitivos, são as maneiras pelas quais cada pessoa processa as informações, os sentimentos e os comportamentos durante o processo de aprendizagem.

Felder e Silverman (1988) propuseram um modelo, revisado em 2002 por Amaral, Calegari e Jesus, que passou de cinco para quatro dimensões quanto à preferência dos estudantes relativa aos estilos de aprendizagem. São eles: a dimensão-percepção, que divide os estudantes em sensoriais ou intuitivos, apontando a forma como os indivíduos percebem o ambiente; a dimensão-entrada, cujos estudantes são caracterizados como visuais ou verbais; aqui os autores descrevem a maneira prática como os conteúdos são assimilados, ou seja, visual ou verbalmente; a dimensão-processamento descreve a maneira como as informações são convertidas em conhecimento que, dependendo do modo como se dá a constituição significativa, é possível identificar os estudantes como ativos ou reflexivos, considerando que uma apreensão de conhecimento ativa resulta em estudantes que verbalizam seus conhecimentos a outros colegas, com vistas à melhor sedimentação do saber, enquanto os reflexivos, que “ruminam” os conhecimentos primeiro para depois partir para a aplicação; por último, a dimensão-organização, relacionada ao modo como se dá a constituição do significado em relação aos conteúdos abordados. Essa dimensão caracteriza os estilos de aprendizagem em sequencial ou global, sendo o primeiro aquele cuja apreensão significativa se dá de modo mais linear, ao contrário do global, que tem como resultado uma constituição significativa mais geral, cujo resultado final pode ser a compreensão de tudo o que foi explanado ou de nada, no que diz respeito aos conteúdos estudados.

Para Rodrigues *et al.* (2016), os estudantes sensoriais são mais racionais, preferindo fatos e dados, enquanto os intuitivos são teóricos. Já os visuais preferem desenhos, mapas mentais, enquanto os verbais têm preferência pela informação falada. Por outro lado, os ativos preferem fazer na prática, enquanto os reflexivos pensam individualmente e não se preocupam com a prática. Por fim, os sequenciais preferem uma sequência lógica do que vai ser aprendido, enquanto os globais têm preferência pela exposição do conteúdo na íntegra.

De acordo com Kalatzis e Belhot (2006), existe um modelo denominado *Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI), criado por Myers e Briggs, que classifica os estudantes



de acordo com a teoria do tipo psicológico de Carl Jung⁴. Esse modelo, apresenta quatro dimensões que, se forem combinadas, formam 16 possibilidades. Essas dimensões dividem os alunos em: extrovertidos e introvertidos; sensoriais e intuitivos; pensadores e emocionais; julgadores e perceptivos. Os extrovertidos estão mais atentos ao que ocorre no mundo exterior e, por isso, necessitam de estímulos vindos do meio externo, ao passo que os introvertidos estão voltados para o mundo interior e das ideais e possuem alta concentração. Já os sensoriais obtêm informações a partir dos sentidos, enquanto que os intuitivos são atraídos pelo novo e por teorias. É pertinente ressaltar que os pensadores, no geral, baseiam suas decisões em análises objetivas de causa e efeito, enquanto que os emocionais focam em valores e avaliações subjetivas. Os julgadores, por sua vez, gostam das coisas planejadas e organizadas, enquanto os perceptivos adaptam-se às mudanças e às novas experiências.

Em contrapartida, Alonso, Gallego e Honey (2002), em seus estudos, identificaram quatro estilos de aprendizagem: o ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático. Barros (2009) apresenta as principais características de cada um desses estilos de aprendizagem. Para ele, as pessoas em que predomina o estilo ativo de aprendizagem gostam de experiências novas e, por isso, seus dias são consumidos por diversas atividades. Já as pessoas com estilo reflexivo analisam suas experiências sob diferentes perspectivas, observando a atuação dos demais, antes de chegar a alguma conclusão. Antes de fazer algo, essas pessoas consideram todas as possíveis alternativas. Os estudantes com estilo teórico trabalham mais com o racional e por isso são mais objetivos; são profundos em seus pensamentos e em suas teorias; são críticos, metódicos, lógicos. Já as pessoas pragmáticas gostam de aplicar na prática suas ideias e são impacientes com pessoas que se demoram na teorização.

Embora tenhamos apresentado alguns estilos de aprendizagem a partir da perspectiva dos autores selecionados, entendemos que esses pressupostos teóricos relativos aos estilos de aprendizagem não devem ter por escopo mensurar os modos como cada estudante compreender os significados, nem como sua constituição significativa se dá. Do contrário, tivemos como propósito identificar os estilos, conforme colocados pelos teóricos, com vistas a entender os mais predominantes, buscando ampliar nossos conhecimentos sobre o assunto, de forma a levar à reflexão sobre esses estilos para que os docentes tenham em mente os variados modos de compreender o significado, e os considerem na interação presencial ou a distância com os estudantes, na tentativa de alcançar a todos, tornando assim a aprendizagem mais personalizada e motivadora.

.....
4 “Em Tipos Psicológicos, um de seus livros mais influentes, Jung analisa os padrões da personalidade e comportamento que compõem as singularidades de um indivíduo. Para o psiquiatra, todas essas características são resultado da maneira única como cada pessoa opta por utilizar suas capacidades mentais”. Trecho retirado do texto “6 reflexões para entender o pensamento de Carlo Jung”, da Revista Galileu. Disponível em: <<https://glo.bo/2Ixiwh0>>. Acesso em: 09 mai. 2017.

Educação a Distância

Considerando-se os vários estilos de aprendizagem, fica evidente, conforme diálogo entre Kalatzis e Belhot (2006), que as informações podem chegar de várias maneiras a uma pessoa, mas para que elas sejam recebidas de forma eficiente dependerá do modo pelo qual as habilidades de cada indivíduo têm sido desenvolvidas. No entanto, o desenvolvimento da tecnologia veio para ampliar ainda mais a discussão sobre esses estilos de aprendizagem, no sentido que exige a adoção de novas formas de ensinar e aprender. Segundo alerta Lemos, Amaral e Oliveira (2015), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) criaram novos espaços de interação e de construção do conhecimento, bastando alguém estar conectado em rede para trocar informações, ideais e conhecimentos.

Nessa linha de pensamento, a expansão do uso das TICs já é uma realidade da sociedade que não só vem contribuindo para potencializar a Educação a Distância (EAD) nas duas últimas décadas, mas também tem transformado o contexto atual em todas as instâncias do conhecimento, trazendo muitos desafios a quem está na sala de aula, independentemente do nível de ensino.

Diante dessa realidade (que já não pode ser chamada de nova), o professor passa por desafios diários ao tentar alcançar o aluno inserido numa sociedade marcada pelo desenvolvimento tecnológico, em que o acesso à informação se tornou fácil e rápido. As informações chegam aos receptores fragmentadas e rasas, praticamente sem exigir qualquer reflexão de quem as recebe.

Nesse contexto híbrido e volátil da informação, a EAD se mostra como uma alternativa em potencial para ajudar na formação dos indivíduos em espaços e tempos flexíveis, sendo uma forma de democratização da educação superior, uma vez que atende uma parcela significativa da população, principalmente de adultos que não concluíram um curso superior (OLIVEIRA; ALLIPRANDINI, 2011). Uma das características dessa alternativa, que tem mobilizado e motivado candidatos, é a ausência de horários fixos de estudo, ficando a cargo do discente a escolha do tempo que lhe for mais favorável para a realização das atividades de aprendizagem (NOGUEIRA, 2009). Além disso, quando o docente tem consciência dos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, será possível identificar aqueles aptos a interagir e a responder aos ambientes de aprendizagem virtuais, bem como aqueles cujo estilo exige outras formas de abordagem. Tal percepção por parte do docente o levará a preparar materiais mais condizentes com os variados tipos de estilos de aprendizagem, não se limitando a uma estratégia apenas de ensino, mas a várias formas de apresentar os conteúdos.

Segundo Diniz (2007), o modelo de dimensão transmissão-recepção, que coloca o docente como único detentor do conhecimento no centro do processo educacional, ignorando o conhecimento do discente e impedindo com isso o desenvolvimento de habilidades exigidas de um profissional, não tem mais lugar nessa nova configuração de educação. Para esse autor, faz-se necessária uma abordagem que coloque o



aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo o docente um mediador e orientador que, aos poucos, vai inserindo as mudanças tecnológicas e sociais necessárias à realidade virtual de ensino.

A EAD, apesar da distância entre professor e aluno, permite uma comunicação bilateral entre eles, bem como a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem (NOGUEIRA, 2009). Algumas ferramentas como *chat*, fórum, web-conferência, entre outras, permitem a interação entre os alunos e professor, promovendo, assim, uma maior participação dos discentes, ao torná-los sujeitos mais ativos do processo de aprendizagem.

Silva *et al.* (2015) também ratifica a importância do conhecimento dos estilos de aprendizagem como um facilitador da compreensão dos processos de aprendizagem, principalmente na EAD. Esses autores defendem ainda que os ambientes virtuais de educação oferecem novas formas de aprendizagem, que não se confundem com aquelas presentes na modalidade presencial, pois envolvem interatividade, tempo e espaço, linguagem audiovisual interativa e acesso fácil ao conhecimento. O conhecimento dos estilos de aprendizagem no contato com o espaço virtual, tanto pelo professor quanto pelos alunos, pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, completa Mendes (2015).

26

Por fim, para Amaral e Barros (2008), o conhecimento dos estilos de aprendizagem pode contribuir para a melhoria de materiais didáticos voltados à aprendizagem de cursos *online* e presenciais, a partir do uso das novas tecnologias, confirmando a importância do conhecimento dos estilos de aprendizagem dos discentes como um forte aliado do professor, principalmente nos cursos de EAD, no processo de ensinar e aprender.

Produção acadêmica sobre estilos de aprendizagem em EAD

As buscas realizadas sobre estilos de aprendizagem no contexto de EAD, nas bases de dados consultadas, resultaram em 15 trabalhos publicados no período entre 2006 a 2016. Os resultados obtidos provêm de pesquisas realizadas em várias áreas do saber, dentre elas: Pedagogia, Biologia, Matemática, Administração, Administração Pública e Computação. Essas pesquisas nacionais sobre estilos de aprendizagem e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) revelam que os estilos de aprendizagem têm sido objetos de estudo na EAD, como os de Barros (2008), Lemos, Amaral e Oliveira (2015), Mendes (2015), entre outros.

Lemos, Amaral e Oliveira (2015) propõem, em suas pesquisas, a melhoria dos cursos a distância através da adequação do AVA aos estilos de aprendizagem de cada discente. Ao aplicarem o questionário de Alonso, Gallego e Honey (2002) em seus entrevistados, esses autores concluíram que predomina na EAD o estilo de aprendizagem reflexivo, seguido do estilo teórico. Já os estilos pragmático e ativo empatam.

Lemos, Amaral e Oliveira (2015), apesar de concluírem que é preciso aumentar a amostra para se ter resultados mais precisos, constatou que um indivíduo tem como característica mais de um estilo de aprendizagem.

Mendes (2015) pretendeu, através dos seus estudos, conhecer o estilo de aprendizagem predominante nos educandos dos cursos a distância de Pedagogia, Biologia, Matemática e Administração e Administração Pública. Após aplicar o questionário QUEA de Alonso, Gallego e Honey (2002) a uma amostra de 206 alunos (68%) dos cinco cursos, obteve-se como resultado a predominância do estilo reflexivo dentre os alunos. Ao questionar os educandos das cinco áreas sobre os resultados, estes afirmaram que, nos cursos dos quais participam, os recursos utilizados conseguem englobar os vários estilos de aprendizagem.

Barros (2009) propõe identificar a maneira pela qual as pessoas aprendem no espaço virtual e quais estilos de aprendizagem são compatíveis com esse novo espaço de aprendizagem. Ao aplicar o questionário de estilos de aprendizagem, que foi “validado pela pesquisa da Prof^a Dr^a Catalina Alonso Garcia, da UNED – Espanha” (BARROS, 2009, p. 63), o resultado obtido, a respeito do estilo de aprendizagem, foi o “tendencialmente reflexivo”.

Diniz (2007), a partir de um mapeamento dos estilos de aprendizagem de estudantes de um curso de Licenciatura em Computação, na modalidade a distância, constatou, por meio da aplicação do *Index of Learning Styles* (ILS), instrumento para identificar os estilos de aprendizagem de Felder e Soloman (1991), que há relação entre os estilos de aprendizagem e a forma como os discentes interagem nos fóruns, podendo auxiliar na escolha de atividades que promovam uma maior participação do aluno na sala virtual. Os resultados obtidos com a pesquisa confirmam que os alunos ativos foram os que mais interagiram na sala virtual “fórum”, ao contrário dos racionais, que foram os que menos participaram das discussões.

Segundo Silva *et al.* (2015), diversos fatores, e não somente os estilos de aprendizagem, podem contribuir para o bom desempenho acadêmico: a idade, a busca pelo aperfeiçoamento profissional, dentre outros. Em suas pesquisas, concluem esses autores que, na EAD, não basta que o professor conheça o estilo de aprendizagem de seus alunos, já que a mudança deve partir do próprio aluno, pois este, conhecendo seu estilo, pode formular estratégias que irão ajudá-los. Ainda, os resultados obtidos por essa pesquisa apontam que 47% de estudantes mapeados tiveram seu desempenho acadêmico impactado positivamente pelo estilo de aprendizagem reflexivo, enquanto que os demais estilos não geraram nenhum impacto no desempenho.

Nogueira (2009) discute os estudos realizados com alunos das disciplinas de contabilidade geral e gerencial, do curso de Administração, na modalidade EAD, cujo objetivo foi verificar se os estilos de aprendizagem proporcionavam diferentes desempenhos nos alunos. Foi constatado pelo estudo que o desempenho dos alunos não é afetado pelos diferentes estilos de aprendizagem.



Kalatzis e Belhot (2006), a partir de suas pesquisas, afirmam que os estilos de aprendizagem de cada aprendiz podem ser aperfeiçoados quando utilizados os mais variados instrumentos das TICs. Para esses autores, os sistemas multimídia, por permitirem o uso das diversas mídias, como textos simples, animações e suas diversas combinações, são poderosas ferramentas para a educação, pois são capazes de alcançar a maioria dos estilos de aprendizagem.

Análise e discussão de resultados

Pela pesquisa de revisão bibliográfica, pudemos constatar que o discente pode ter mais de um estilo de aprendizagem, considerando-se que vários fatores podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, como a idade do aluno, seus interesses, seu perfil, entre outros.

28

Os resultados confirmam que não há unanimidade entre os autores quanto ao estilo de aprendizagem predominante nos espaços virtuais de educação. Alguns concluem que o estilo de aprendizagem reflexivo é o que predomina, ao passo que outros defendem que os diferentes estilos de aprendizagem não afetam em nada o desempenho dos alunos. Além disso, os estudos apontam, por outro lado, que há uma relação entre os estilos de aprendizagem e a forma como os discentes interagem nos fóruns, sendo os alunos, cujo estilo de aprendizagem é mais ativo, aqueles que mais interagem na sala virtual na ferramenta fórum, enquanto os racionais pouco participam das discussões. Em cotrapartida, não basta que o professor conheça o estilo de aprendizagem de seus alunos, já que a mudança deve partir do próprio discente que, ao entender seu estilo, poderá formular estratégias que irão ajudá-lo na absorção significativa dos conhecimentos.

Considerações finais

Os estilos de aprendizagem estão alinhados às características pessoais de cada indivíduo, e podem ajudar o docente a identificar, por meio delas, os modos como este constitui significado. No entanto, os estudos nos levaram a perceber que é importante que os docentes conheçam os estilos de aprendizagem de seus potenciais alunos a fim de que possa adequar técnicas de ensino, metodologias, materiais e recursos didáticos às competências e habilidades de cada indivíduo, facilitando, dessa forma, o processo de ensinar e aprender.

A expansão dos cursos a distância é uma realidade não só no Brasil como mundialmente. O desenvolvimento da tecnologia proporcionou a adoção de novas formas

de ensinar e aprender, acompanhado de poderosas ferramentas para a educação, capazes de satisfazer os diversos estilos de aprendizagem. Conhecendo o estilo de aprendizagem de cada indivíduo, o docente tem possibilidades de identificar aquele mais ou menos disposto e apto a interagir, que responda positivamente aos ambientes de aprendizagem virtuais; desse modo, o professor pode, na medida do possível, adequar suas metodologias de ensino aos perfis de seus alunos.

O que se constata também pela revisão bibliográfica é que os estilos de aprendizagem estão sendo objeto de estudo em EAD, confirmando, por outro lado, que não há unanimidade entre os autores quanto ao estilo de aprendizagem predominante nos espaços virtuais de educação. Embora alguns autores defendam que os diferentes estilos de aprendizagem não afetam em nada o desempenho dos alunos, as pesquisas apontam que o estilo de aprendizagem reflexivo é o que predomina nos cursos de EAD. Diante disso, o objetivo principal do estudo é identificar os diferentes estilos de aprendizagem no contexto de EAD, devido à importância que esse meio educacional vem assumindo na busca pelo conhecimento. Pudemos perceber diferentes estilos de aprendizagem e fomentar a discussão desses estilos, não apenas no contexto de EAD, mas também ao de educação presencial.

Referências

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje**: procedimientos de diagnóstico y mejora. 7. ed. Madrid: Mensajero, 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2IvQ3sg>>. Acesso em: 20 out. 2017.

AMARAL, L. H.; CALEGARI, R. P.; JESUS, G. C. Estratégias de Ensino a partir da apuração dos Estilos de Aprendizagem dos estudantes: em busca pela inovação no Ensino Presencial. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO NOSSA SENHORA DO PRATROCÍNIO, 2017, Itu e Salto. **Anais...** Itu e Salto: CEUNSP, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2I95uDv>>. Acesso em: 15 out. 2017.

BARROS, D. M. V. A teoria dos estilos de aprendizagem: convergência com as tecnologias digitais. **Revista SER: Saber, Educação e Reflexão, Agudos**, v.1, n.2, p. 14-28, 2008.

BARROS, D. M. V. Estilos de uso do espaço virtual: como se aprende e se ensina no espaço virtual? **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, Goiânia**, v. 34, n. 1, p. 51-74, 2009.

DINIZ, D. D. **A interação no ensino a distância sob a ótica dos estilos de aprendizagem**. São Carlos, 2007. 108f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo. São Carlos, 2007.



FELDER, R. M.; SILVERMAN, L. K. Learning and Teaching styles in engineering education. **Education**, Raleigh, v. 78, n.7, p. 674-681, 1988. Disponível em: <<https://bit.ly/1Rbs8ZK>>. Acesso em: 18 out. 2017.

GONÇALVES, A.; VIVAS, A.; ASSIS, L.; PITANGUI, C.; DORÇA, F. Avanços na modelagem automática e dinâmica de estilos de aprendizagem de estudantes em sistemas adaptativos e inteligentes para educação: uma análise experimental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 5., 2016, Diamantina. **Anais...** Diamantina: Simpósio brasileiro de informática na educação (SBIE), 2016. p. 1006-1015.

KALATZIS, A. C.; BELHOT, R. V. Estilos de aprendizagem e educação a distância: perspectivas e contribuições. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 13., 2006, Bauru. **Anais...** Bauru: Unesp, 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2IaXEZU>>. Acesso em: 16 de out. 2017.

LEMOS, E. C.; AMARAL, L. A. M.; OLIVEIRA, L. R. M. Utilização de estilos de aprendizagem no desenvolvimento de ambientes virtuais voltados à educação à distância. **Revistas de Estilo de Aprendizagem**, Orem, v. 8, n. 15, p. 113-145, 2015.

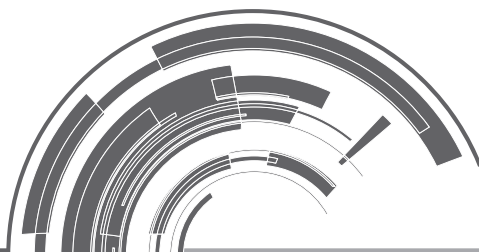
30

MENDES, A. G. L. M. **Estilos de aprendizagem no espaço virtual: um estudo com alunos dos cursos a distância da Universidade Federal do Maranhão**. São Luis, 2015. 126f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luis, 2015.

NOGUEIRA, D. **O impacto do estilo de aprendizagem no desempenho acadêmico: um estudo empírico com alunos das disciplinas de Contabilidade Geral e Gerencial na educação à distância**. Curitiba, 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em <<https://bit.ly/2KdM411>>. Acessado em: 16 abr. 2018.

RODRIGUES, L. H. S.; ASSIS, L.; VIVAS, A.; PITANGUI, C.; FALCI, S. **Uso de lógica Fuzzy na seleção de estratégias de aprendizagem**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 5., 2016, Diamantina. **Anais...** Diamantina: Simpósio brasileiro de informática na educação (SBIE), 2016. p. 1076-1085.

SILVA, D. M.; LEAL, E.A; PEREIRA, J. M.; OLIVEIRA NETO, J. C. Estilos de aprendizagem e desempenho acadêmico na educação à distância: uma investigação em cursos de especialização. **R. Bras. Gest. Neg.**, São Paulo, v. 17, n. 57, p. 1300-1316, 2015.



O ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE CULTURAL INDÍGENA

Vivian Cristina Balan Fiuza¹
Germana Ponce de Leon Ramirez²

Resumo: O presente artigo expõe o resultado da pesquisa bibliográfica na qual se analisou o conteúdo dos resumos de periódicos, revistas, dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação (stricto sensu) com vistas à formação docente para a diversidade cultural indígena entre os anos de 2008 e 2017. Os dados foram obtidos a partir dos seguintes bancos de pesquisa: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes). O intuito deste artigo é de mapear as pesquisas realizadas nos últimos anos sobre a implantação da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da temática indígena no contexto escolar. Buscaram-se também informações sobre o aporte aos docentes da educação básica, os quais devem aplicar os conceitos em sala de aula. A pesquisa considerou os seguintes indicadores: problemática descrita nos resumos, tipo de pesquisa, área de estudo, ano da defesa, local de publicação, autores e os seguintes descritores: Lei 11.645/08, formação docente, diversidade cultural indígena e temática indígena na escola. Os resultados

.....

- 1 Mestranda em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). E-mail: vivian.fiuza@cpb.com.br
- 2 Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Mestrado em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). E-mail: germana.ramirez@unasp.edu.br



indicam que, dos 158.895 artigos encontrados, apenas 79 publicações se relacionam diretamente com a temática investigada, o que demonstra que não há uma quantidade significativa de artigos publicados sobre a temática indígena no contexto de formação de docentes não indígenas. Constatou-se, portanto, a relevância de empreender pesquisas sobre essa temática no sentido de conscientizar os docentes a valorizar a diversidade étnico-racial dos povos indígenas.

Palavras-chave: Lei 11.645/08; Formação Docente; Diversidade Cultural Indígena; Temática Indígena na Escola.

THE STATE OF ART ON TEACHER FORMATION FOR INDIGENOUS CULTURAL DIVERSITY

32

Abstract: This article reports the results of the bibliographic research in which the contents of the abstracts of periodicals, journals, dissertations and theses defended in postgraduate programs on teacher education for indigenous cultural diversity between the years 2008 and 2017 were analyzed. data were searched in the research banks: BDTD (Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations), Google academic, Scielo (Scientific Electronic Library Online) and CAPES (Commission for the Improvement of Higher Education Personnel) with the purpose of clarifying the implementation of the Law 11.645 / 08 which makes it compulsory to teach indigenous subjects in the school context and its relation to the contribution to teachers of basic education who must apply the concepts in the classroom. The research considered the following indicators: problem described in the abstracts, type of research, area of study, year of defenses, place of publication, authors and the following keywords: Law 11.645 / 08; teacher training; cultural diversity and indigenous themes in school. The results show that of the 158,895 articles surveyed, only 79 publications were used as a database for the proposed research. These data show that there is not a significant number of articles published on indigenous issues in the context of training of non-indigenous teachers, and it is necessary to contribute with more research on this subject in order to make teachers aware of the value of ethnic-racial diversity of Indian people.

Keywords: Law 11.645/08; Teacher training; Indigenous cultural diversity; Indigenous theme in school.

Introdução

A Lei nº 11.645, de 10 março de 20083, trouxe novidades para a educação brasileira. O ensino sobre o tema indígena nas salas de aulas do país se tornou obrigatório através do código assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que alterava a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 19964, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 20035. As diretrizes e as bases da educação nacional, estabelecidas pela legislação, incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, resultante das mobilizações dos movimentos negros e indígenas que, ao longo de toda a história do Brasil, “pressionaram o Estado brasileiro e mostraram como são ineficientes as políticas de natureza universal, denunciando a discriminação e o racismo, e exigindo medidas de prevenção e combate a essas práticas lesivas à sociedade” (SILVA, 2012, p. 47).

Não se pode negar que o Brasil tem alcançado importantes resultados na ampliação do acesso dos cidadãos ao exercício de seus direitos. Porém, ainda existem muitos desafios que precisam ser vencidos, “especialmente com respeito à valorização da diversidade cultural” (ROËSCH; MIORANZA, 2010, p.1). Tendo em vista que esse tipo de discriminação não acontece ou surge de forma inesperada, mas “ocorre como expressão de situações históricas e socioculturais peculiares a uma determinada realidade” (SILVA, 2012, p. 30), a escola pode se tornar um espaço em que se discutem essas questões.

É no ambiente escolar que as ações transformadoras devem acontecer, abrangendo conteúdos distintos, de acordo com a nova proposta curricular (Base Nacional Comum Curricular). No entanto, embora existam documentos que referenciem as ações pedagógicas e direcionem o planejamento e o acompanhamento da política pedagógica de maneira articulada às iniciativas de formação dos profissionais, é evidente a preocupação e a incerteza em relação à forma como serão integrados esses conteúdos no cotidiano escolar, pois para Gomes (2008, p. 72-74),

Pensar a diversidade vai além do reconhecimento do outro. Significa, sobretudo, pensar a relação entre eu e o outro, uma vez que a diversidade em todas as suas manifestações é inerente à condição humana: somos sujeitos

.....

- 3 Legislação disponível em: <<https://bit.ly/2czlf9u>>. Acesso em: 14 mai. 2017.
- 4 Legislação disponível em: <<https://bit.ly/2rbd3TJ>>. Acesso em 14 mai. 2017.
- 5 Legislação disponível em: <<https://bit.ly/1qd1Yex>>. Acesso em 14 mai. 2017.



sociais, históricos e culturais e, por isso, diferentes. Isso não significa negar as semelhanças. Entretanto, a existência de pontos comuns entre os diferentes grupos humanos não pode conduzir a uma interpretação da experiência humana como algo invariável. Cada construção cultural e social possui uma dinâmica própria, escolhas diferentes e múltiplos caminhos a serem trilhados.

Dentre as preocupações relacionadas à aplicação da legislação proposta, destaca-se a necessidade de habilitar os docentes para enfrentar as mudanças propostas de forma a contemplar uma educação de qualidade pautada nos próprios documentos oficiais. Muitos são os desafios que se impõem ao Estado quanto à formação docente, tais como:

[...] indissociabilidade entre teoria e prática; domínio de conhecimentos e aquisição de competências específicas; reconhecimento das instituições universitárias como locus da formação inicial em licenciaturas; crescente padrão de qualidade nas oportunidades de formação inicial, continuada e em serviço, dentre outros (PORTO, 2013, p. 157-161).

34

Quanto à obrigatoriedade da proposta curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), imposta pela Lei 11.645/98 às séries iniciais do Ensino Fundamental na área de Ciências Humanas, especificamente na disciplina de História, referente aos povos indígenas, se por um lado demonstra a preocupação e a valorização da diversidade étnico-racial, historicamente marginalizada, de outro origina diversos questionamentos. É necessário, portanto, que se ofereça apoio pedagógico aos docentes para a abordagem do tema indígena em sala de aula, pois sabe-se que

A formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania (CANEN; XAVIER, 2011, p. 642).

Como destaca Fonseca (2007), há necessidade de repensar as práticas pedagógicas e as relações entre conhecimentos e metodologias, pois

[...] quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que

envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores e direção da escola (MUNANGA, 1988, p. 46).

No contexto da busca por oferecer uma educação de qualidade e reconhecendo a importância de inserir a temática indígena no contexto escolar é que se propôs a investigação do que está sendo produzido sobre a formação docente para a diversidade cultural indígena dentro do ambiente escolar desde a implementação da Lei 11.645, no ano de 2008, até o ano de 2017.

Método

Ao se definir uma temática de pesquisa é necessário analisar as produções existentes com o intuito de conhecer as bases teóricas e metodológicas sobre o objeto a ser delimitado, caracterizando-o como um estudo do estado da arte ou estado do conhecimento, sendo este importante para o investigador, uma vez que lhe permite

Aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa [...] (TRIVIÑOS, 2011, p. 109).

Em relação a esse aspecto, a presente pesquisa procurou delimitar as publicações que abordam a formação docente para a diversidade cultural indígena, pois, como menciona Ferreira (2002, p. 258), esse tipo de pesquisa traz “[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”.

As publicações pesquisadas abrangem o período de 2008 a 2017 e estão disponíveis nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Capes, todas de acesso livre e gratuito. Para todas as pesquisas foram usadas as seguintes palavras-chave: Lei 11.645/08; formação docente; diversidade cultural indígena e temática indígena na escola. Esses conceitos foram escritos no campo pesquisar e marcados como opção de busca em todos os índices.

De acordo com os descritores pesquisados nas bases de dados discriminadas no Quadro 1, foram encontrados os seguintes números de publicações.



Quadro 1: Descritores usados como referência para a pesquisa, bases de dados pesquisadas e número total de artigos encontrados

DESCRITORES	BASES DE DADOS PESQUISADAS				TOTAL GERAL
	BDTD	Google Acadêmico	Scielo	Capes	
LEI 11.645/08	9	2.050	4	12	2.075
FORMAÇÃO DOCENTE	447	15.600	1.020	121	17.188
DIVERSIDADE CULTURAL INDÍGENA	7.432	65.600	10	180	73.222
TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA	742	65.300	2	366	66.410
TOTAL	8.630	148.550	1.036	679	158.895

36

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Em conformidade com as indicações feitas no Quadro 1, foram encontrados 8.630 resultados para todas as palavras-chave pesquisadas na base de dados BDTD, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 2: Número de artigos encontrados por palavras-chave pesquisadas na base de dados da BDTD

Palavras-chave	Artigos encontrados	Artigos excluídos	Artigos utilizados como fonte de dados para a pesquisa
Lei 11.645/08	9	4	5
Formação docente	447	446	1
Diversidade cultural indígena	7.432	7.428	4

Temática indígena na escola	742	734	8
Total	8.630	8.612	18

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

É importante ressaltar que a pesquisa optou por considerar como parâmetros os materiais que tratassem especificamente da temática indígena com foco na formação docente a partir dos resumos das publicações. A decisão tomada se tornou um padrão para todas as demais bases analisadas.

Percebeu-se a partir dessa base de dados, conforme mostra o Quadro 2, que dentre o total das publicações encontradas no período compreendido entre 2008 e 2017 (8.630 artigos), somente 0,21% foram considerados como fonte de dados para a temática proposta nesta pesquisa. Esse número compreende 18 publicações, que se dividem em: 11 dissertações, duas teses, três publicações em revistas e duas publicações em periódicos.

Dentre os 18 artigos dessa base de dados (dispostos no Quadro 2), destacam-se como fonte de dados sobre a temática indígena, com foco na formação docente, as seguintes universidades: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e a Universidade Federal de Porto Alegre (UFRGS), com três publicações cada uma, seguidas da Universidade Federal de Belo Horizonte (UFMG), com duas publicações, da Universidade Estadual da Paraíba, também com duas publicações, e da instituição privada Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com outras duas publicações.

A área em que se concentra a maior parte da produção de pesquisas é a da Educação, lembrando que foi usada a metodologia qualitativa na produção de teses e dissertações, e a revisão bibliográfica, no caso de publicações em periódicos e revistas.

Foi possível identificar uma diminuição das publicações disponíveis nessa base entre os anos de 2010 e 2013. Os dados mostram que o ano que se destacou em número de produções sobre a temática em questão foi em 2015, com quatro publicações, sendo três delas provenientes das seguintes universidades públicas brasileiras: Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Porto Alegre (UFRGS) e uma publicação da instituição privada Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Não houve nenhum autor que tenha se destacado em número de publicações. Cada uma corresponde a um autor diferente.

Na sequência das análises feitas, o Quadro 3 mostra as pesquisas realizadas na base de dados do Google Acadêmico, compreendendo as seguintes publicações encontradas:



Quadro 3: Número de artigos encontrados por palavras-chave pesquisadas na base de dados do Google Acadêmico

Palavras-chave	Artigos encontrados	Artigos excluídos	Artigos utilizados como fonte de dados para a pesquisa
Lei 11.645/08	2.050	2.034	16
Formação docente	15.600	15.588	12
Diversidade cultural indígena	65.600	65.600	0
Temática indígena na escola	65.300	65.282	18
Total	148.550	148.504	46

38

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Observando os resultados apresentados no Quadro 3, percebe-se que foram utilizados 46 trabalhos como fonte de dados para a pesquisa, sendo que, desses, 38 incluem publicações em revistas, cinco são dissertações e três correspondem a teses voltadas para a área de Educação.

A análise das metodologias utilizadas nas publicações pesquisadas demonstrou que há uma concentração de revisões bibliográficas e de pesquisas qualitativas.

Observou-se que não houve um período sem publicações entre os anos de 2008 a 2017, porém, nos anos de 2001 e 2015, percebeu-se um aumento no número de trabalhos produzidos, correspondendo a cinco e sete, respectivamente. Em 2008, houve apenas uma publicação, talvez pelo fato de estar em processo de implantação a Lei 11.645/08.

Tomando como ponto de partida a base de dados, a pesquisa revelou que, das 148.550 produções pesquisadas, somente 0,03% puderam ser aproveitadas para a temática proposta neste estudo.

A análise dos dados também permite concluir que há uma concentração de trabalhos publicados nas universidades públicas brasileiras, embora existam publicações nas universidades privadas. Entre os trabalhos publicados em revistas, destacam-se: a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com duas publicações; a Universidade

Católica Dom Bosco (UCDB), com duas publicações; a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com duas publicações; e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com duas publicações. Em relação às teses publicadas, destaca-se a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com duas publicações, seguida da Universidade Estadual de Uberlândia (UFU), com uma única publicação.

As dissertações encontradas resultam de pesquisas das seguintes instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com duas publicações; Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), também com duas publicações; e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com uma publicação.

A pesquisa na base de dados da Scielo, obteve os resultados demonstrados no quadro a seguir:

Quadro 4: Número de artigos encontrados por palavras-chave pesquisadas na base de dados da Scielo

Palavras-chave	Artigos encontrados	Artigos excluídos	Artigos utilizados como fonte de dados para a pesquisa
Lei 11.645/08	4	4	0
Formação docente	1.020	1.016	4
Diversidade cultural indígena	10	10	0
Temática indígena na escola	2	1	1
Total	1.036	1.031	5

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Avaliando o levantamento bibliográfico na base de dados da Scielo, conforme se observa no Quadro 4, dos 1.036 artigos que continham as palavras-chave pesquisadas, somente cinco trabalhos foram aproveitados para a pesquisa relacionada à temática indígena e à formação de professores, o equivalente a apenas 0,48% de aproveitamento da base de dados consultada.

Os trabalhos correspondem a publicações feitas em revistas da área educacional nos anos de 2011, 2012, 2016 e 2017, destacando-se o último com duas publicações. Constou-se uma lacuna de produção nos demais anos propostos (2008, 2009, 2010, 2013, 2014 e 2015). Das cinco produções mencionadas, a



Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) publicaram dois trabalhos cada uma, e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) publicou apenas um.

A última base de dados pesquisada, da Capes, forneceu os resultados que se observam no quadro seguinte:

Quadro 5: Número de artigos encontrados por palavras-chave pesquisadas na base de dados Capes

Palavras-chave	Artigos encontrados	Artigos excluídos	Artigos utilizados como fonte de dados para a pesquisa
Lei 11.645/08	12	7	5
Formação docente	121	120	1
Diversidade cultural indígena	180	177	3
Temática indígena na escola	366	365	1
Total	679	669	10

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Como se observa nos dados transcritos no Quadro 5, foram encontradas 10 publicações no formato de revista que puderam ser aproveitadas nesta pesquisa, o que correspondeu a 1,47% dos 679 artigos consultados que envolviam a temática proposta.

Nos anos de 2008, 2009, 2010, 2013, 2014 e 2017 não houve publicações. Por outro lado, no ano de 2015 foram quatro artigos publicados, sendo dois deles pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e dois pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UFMT).

Resultados

A análise das quatro bases de dados mencionadas nesta pesquisa bibliográfica forneceu elementos para reflexão e discussão sobre a produção que envolve a temática indígena no contexto da formação docente não indígena.

Concluiu-se que, dentre os 158.895 trabalhos pesquisados, somente 79 publicações puderam ser utilizadas como base de dados e contribuíram para a obtenção do resultado final. Esse número correspondeu a 0,049% de aproveitamento dos trabalhos pesquisados, constando 16 dissertações, cinco teses, dois periódicos e 56 publicações em revistas.

As universidades que se destacaram em número de trabalhos produzidos foram: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com seis publicações, e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com quatro, ambas abrangendo todas as categorias.

Observou-se que no ano de 2015 houve um crescimento no número de artigos publicados sobre a temática proposta em todas as bases mencionadas, ou seja, foram encontrados 15 trabalhos publicados em todas as categorias (palavras-chave) mencionadas neste estudo.

Todavia, dentre os 79 artigos utilizados como base de dados, não houve nenhum autor que se destacasse por produzir trabalhos de forma contínua e abrangente sobre a temática em questão. Análises futuras de outros *corpus* (relativos a artigos de livros ou apresentações em congressos) poderão fornecer mais informações a respeito de autores/pesquisadores com produções sucessivas no campo-tema proposto.

Evidenciaram-se lacunas de produção no ano de 2010 nas bases pesquisadas. Dentre as bases utilizadas para pesquisa de trabalhos destacou-se o Google Acadêmico, com 46 artigos.

Concluiu-se, por meio dos números apresentados, que não há uma expressiva quantidade de artigos publicados sobre a temática indígena no contexto de formação de docentes não indígenas. Dessa forma, percebe-se a relevância de mais pesquisas voltadas para a contribuição da formação de docentes não indígenas no sentido de conscientizá-los a valorizar a diversidade étnico-racial de povos indígenas, sob uma perspectiva não etnocêntrica, para a construção de uma educação intercultural, com o objetivo de formar cidadãos que valorizem a história desses povos e, assim, passem a tratá-los com respeito e dignidade, colocando-os em um patamar de igualdade em relação aos demais povos e sociedades.

Referências

CANEN, A; XAVIER, G. P.M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, 2011.



FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino em História**. São Paulo: Pirus, 2007.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF: MEC, 2008.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

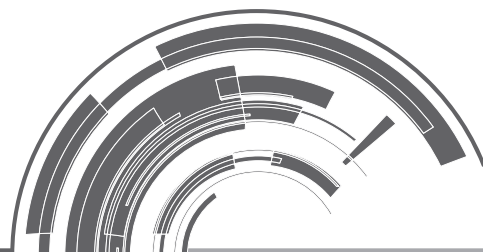
PORTO, G. Z. Processo de profissionalização docente no Brasil: tensões e desafios. **Historia de la Educación**, Recife, v. 33, p. 149-163, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2wFxAVP>>. Acesso em: 18 out. 2016.

ROËSCH, I. C. C.; MIORANZA, A. J. A diversidade cultural no cotidiano da sala de aula. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., Cascavel, 2010. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2010.

42

SILVA, A. C. O. da. **Diversidades étnico-raciais e a política educacional em Pernambuco: a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como conteúdo curricular**. Recife, 2012, 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.



O ESTADO DA ARTE EM ANDRAGOGIA: UMA ANÁLISE NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Maria Luísa de Carvalho Araújo da Silva¹
Milton Luiz Torres²

Resumo: Com os crescentes avanços tecnológicos e científicos, o profissional do século 21 passou a ter necessidades específicas que diferem consideravelmente dos objetivos da educação básica, mais centrada em conteúdos introdutórios, e que segue padrões pedagógicos direcionados pelos professores. Além disso, a condição de adulto geralmente leva o educando a ter níveis de interesse e comprometimento que dependem de práticas pedagógicas mais ajustadas à sua maturidade, necessidades profissionais e exigências pessoais. Isso ocorre principalmente nos cursos de graduação, pós-graduação e educação ou formação continuada. Decorre daí uma nova ênfase na andragogia, a maneira de aprender dos adultos, estabelecendo-se novas formas metodológicas de ensino e aprendizagem. O presente trabalho tem como objetivo analisar contribuições advindas de recentes pesquisas no Brasil sobre a Andragogia, a fim de se descrever introdutoriamente como a Andragogia tem sido praticada no nível do treinamento profissional nas diferentes áreas de atuação, observando-se quais procedimentos pedagógicos podem ser adaptados, aproveitados

.....

- 1 Mestranda em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). E-mail: carvalho.luisaaraujos@gmail.com
- 2 Pós-doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Doutor em Arqueologia Clássica pela University of Texas City e Doutor em Letras Clássicas pela USP. Professor do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). E-mail: milton.torres@unasp.edu.br



ou modificados para a melhoria e facilitação da aprendizagem. A metodologia empregada consistiu na eleição, a partir das principais bases de dados eletrônicas, de um artigo representativo de cada uma dentre cinco áreas de atuação profissional e numa breve descrição de seu conteúdo, caracterizando assim o estado da arte em Andragogia.

Palavras-chave: Andragogia; Aprendizagem; Educação de adultos.

THE STATE OF ART IN ANDRAGOGY: AN ANALYSIS IN SCIENTIFIC PRODUCTIONS

44

Abstract: As technological and scientific advances increase, 21st-century professionals have specific needs that differ considerably from those targeted by elementary and secondary education, which centers in introductory contents, and that follows pedagogical standards decided by teachers. Besides, adulthood usually leads the learner to interest and commitment levels that depend on pedagogical practices which are more suited to their coming of age, professional needs and personal requirements. This occurs mainly in undergraduate, graduate and continued education or training courses. This gives rise to a new emphasis on andragogy, the way adults learn, and establish new methodologies for teaching and learning. The present study aims to analyze contributions from recent research on andragogy in Brazil, in order to describe how andragogy has been practiced at the level of occupational training in different professional areas, and to observe what teaching methodologies can be adapted, used or modified for improving and facilitating learning. In order to do that, we collected data from the main electronic databases consisting of an article representative of each one of five professional areas. Therefore this literature review offers a brief description of each article contents, thus characterizing a state of the art in andragogy.

Keywords: Andragogy; Learning; Adult education.

Introdução

Segundo DeAquino (2008, p. 10), “durante muitos anos, o ensino e a aprendizagem foram considerados intimamente ligados, ou seja, para acontecer aprendizagem era necessário que houvesse ensino e vice-versa”. Com o passar do tempo,

os avanços tecnológicos, o crescimento das pesquisas acadêmicas e científicas e a expansão do conhecimento causaram mudanças não só na nomenclatura, mas também, nas metodologias, especialmente no Ensino Superior. Observa-se que, por estarem em fases diferentes de maturidade, bem como trazerem consigo uma bagagem de vivências e experiências que contribuem de maneira significativa e crítica na aprendizagem, os adultos exigem uma maneira de ensino adequada às suas necessidades. Segundo DeAquino (2008, p. 13),

Para se manter competitivos na economia do século 21, empresas, organizações, universidades, instituições, profissionais e alunos têm de enfrentar um desafio em comum. Eles devem atualizar e melhorar, constantemente, suas competências por meio de treinamentos, desenvolvimento profissional e aumento de responsabilidade.

Diferenças entre Pedagogia e Andragogia no Ensino Superior

Segundo DeAquino (2008, p. 10), Pedagogia significa, literalmente, “a arte e a ciência de educar crianças”. O termo acabou contribuindo para a ideia da educação centralizada na figura do professor como aquele que é detentor do saber e possui a responsabilidade da execução das estratégias e metodologias que serão administradas para o ensino dessas crianças. Para DeAquino (2008, p. 10-11),

Essa ciência baseia-se na suposição de que os alunos ou aprendizes ainda não têm maturidade suficiente para se preparar para a vida e tomar decisões certas e, portanto, devem aprender somente aquilo que é decidido e ensinado pelos professores.

Porém, quando se aplicou esse conceito à educação dos adultos, percebeu-se que tolhia “algumas características presentes em muitos adultos, como a independência e a responsabilidade por seus próprios atos” (DEAQUINO, 2008, p. 11), pois os adultos, em grande parte, são motivados a aprender pela oportunidade de resolver situações e os problemas que se apresentam em sua vida, associando-os à sua vivência. Uma reportagem do *Jornal O Globo*³, em 2016, mostrou que,

.....

3 Reportagem “Crise econômica faz procura por especializações aumentar: profissionais fora do mercado procuram recolocação”, produzida pelo *Jornal O Globo* no dia de ho de no <<https://glo.bo/2Ip9Md7>>



quando pessoas procuram uma graduação ou pós-graduação, geralmente não buscam apenas o aprimoramento em áreas que lhes são afins, mas também a re-colocação em outras áreas profissionais com o redirecionamento da carreira, os fatores determinantes sendo a empregabilidade e o aumento da renda. Mais do que desejar o conhecimento, o que os estudantes adultos querem é *networking*, o aumento da rede interpessoal. Isso coloca, obviamente, um fardo adicional sobre o instrutor que trabalha com a educação andragógica.

Segundo Beck (2016), o termo andragogia foi empregado pela primeira vez em 1833, por Alexander Kapp, um professor alemão do ensino médio, em seu livro *Platon's Erziehungslehre* que, em português, pode ser traduzido como “Ideias educacionais de Platão”, no qual Kapp reforça a ideia de que a aprendizagem acontece em todo o decorrer da vida. De fato, para que aconteça, é necessária uma autorreflexão, bem como objetivos claros de aprendizado. De acordo com Beck (2016),

Kapp ficou conhecido como o “criador” do termo Andragogia. Ele não desenvolve uma teoria, mas justifica Andragogia como a necessidade prática da educação dos adultos de uma maneira diferente ao método convencional que já se aplicava na época.⁴

46

O termo Andragogia voltou a ser utilizado por Malcolm Knowles (1913-1997), em meados do século 20, e, a princípio, foi definido como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (DEAQUINO, 2008, p. 11). Knowles já propõe mudanças na concepção do processo de ensino e aprendizagem com base nas características do estudante adulto. Dependendo da necessidade, tenha o adulto uma graduação ou não, é preciso dar atenção à condição de aprendizagem por ele apresentada, aproveitando que a sua motivação e empenho estão associados ao julgamento daquilo que lhe interessa aprender ou não. Para DeAquino (2008, p. 11),

No modelo andragógico de aprendizagem, a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre professor e aluno, o que cria um alinhamento entre essa abordagem e a maioria dos adultos, que busca independência e responsabilidade por aquilo que julga ser importante aprender.

Segundo Knowles, Holton e Swanson (2009, p. 13), “não podemos ensinar um adulto, mas sim, ajudá-lo a aprender”, bem como “estimulá-lo a debater os conceitos e descobrir novas possibilidades adequadas à realidade de cada um, além

.....

4 Trecho retirado do texto “A história da Andragogia”, de Caio Beck, para o site Andragogia Brasil, em 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2wxsSJJ>>. Acesso em: 10 set. 2017.

de considerar outros ambientes de aprendizagem”. Por isso, os ambientes virtuais têm sido aprimorados e estão se tornando um novo modelo de aprendizagem que vai exigir técnicas e metodologias também adequadas às novas demandas.

De modo geral, é possível perceber que a Andragogia e a Pedagogia apresentam diferenças bastante significativas em sua forma de abordar o aprendiz, nas metodologias empregadas pelo professor para que ocorra a aprendizagem, bem como em sua forma de motivar o aluno.

Percepções diferenciadas da Andragogia nos cursos de graduação e pós-graduação

Este capítulo caracteriza-se como “estado da arte” e visa apresentar reflexões a partir de estudos realizados por outros autores sobre formação de professores. De acordo com Ferreira (2002, p. 257), este tipo de pesquisa se propõe a “mapear e discutir certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento, na tentativa de responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” ou, como dizem Romanowski e Ens (2006, p. 40), esses estados da arte “possibilitam a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área”. Tais pesquisas são também reconhecidas por utilizarem procedimentos de caráter inventariante e descritivo sobre o tema investigado. Aqui privilegiaremos artigos representativos das diferentes áreas do conhecimento com incidência sobre a temática da Andragogia.

Os estudos foram considerados elegíveis para inclusão quando corresponderam aos critérios especificados de temática, natureza, abrangência e disponibilidade em português. A princípio, o descritor utilizado foi “Andragogia”, termo que aparece principalmente associado aos cursos de graduação e pós-graduação, mas também no contexto do recrutamento de profissionais, bem como no treinamento e na formação continuada em diversas áreas como Saúde, Administração, Educação Física, Computação, Pedagogia, dentre outras.

Santos (2010, p. 2) menciona a importância que Eugen Rosenback deu ao termo Andragogia nos países europeus. Segundo ele,

Assim com o objetivo de identificar o conjunto de métodos, filosofias e estudos específicos à educação de adultos, Eugen Rosenback utilizou o termo Andragogia, no século 20. Na década de 1970, desse mesmo século, o vocábulo passou a ser empregado designando a ciência de educar adultos, em países europeus como a França, a Iugoslávia e a Holanda.

O artigo trabalha também a formação e a origem das palavras Pedagogia e Andragogia, dando suporte para a elaboração dos pressupostos teóricos para o entendimento e aplicabilidade contemporânea desses termos.



Ao utilizar o termo Andragogia aplicado à área da Saúde, Somera, Junior e Rondina (2010, p. 103) atribuem a primeira referência do termo ao educador francês Pierre Furter, professor de Educação Comparada da Universidade de Genebra, na Suíça. Porém, os autores reconhecem a importância de Knowles para a valorização das características do estudante adulto e de sua maneira diferenciada de aprendizagem. Segundo eles,

Os conceitos andragógicos devem ser aplicados na formação do professor que direciona a docência aos alunos adultos, pois não se concebe os sistemas tradicionais que foram estruturados com a pedagogia utilizada para crianças e adolescentes no processo ensino-aprendizagem, uma vez que é inadequada para adultos, como por exemplo: suas posturas ora protetoras, ora de dominação e dos exercícios da autoridade (SOMERA; JUNIOR; RONDINA, 2010, p. 103).

Falando sobre a Andragogia no ensino de Computação em Engenharia, Rodrigues, Barbosa e Brito (2000, p. 1) afirmam que tanto adultos quanto crianças possuem três características importantes no processo de aprendizagem: o autoconceito, a experiência e a perspectiva de tempo. Alertam, porém, que tais características ocorrem de forma distinta das que apresentam as crianças e os jovens quando estes as possuem.

48

O autoconceito ocorre quando, em razão da maturidade, a criança adquire autonomia a ponto de escolher e exigir “personalização” em sua educação, deixando de se ver como completamente dependente do adulto, que toma as decisões por ela em todos os sentidos. Para Rodrigues, Barbosa e Brito (2000, p. 1),

A criança vê-se como um ser completamente dependente do mundo adulto, que, por ela toma decisão, elabora currículos e define o modelo de educação. Ao crescer, começa a experimentar a alegria de ser adulto, aprende a decidir por si mesma, rebelando-se, na adolescência, contra o fato de ser, sua vida decidida pelo mundo adulto.

A segunda característica é a experiência associada à vivência do estudante. Por ter vivido menos, a criança não terá tantas experiências a serem partilhadas como o adulto. Portanto,

Em geral se perguntar a um jovem quem é ele, ele se definirá em termos de sua família, sua escola, sua comunidade etc., sendo sua identidade dada pelo mundo que lhe [sic] rodeia. O adulto, por outro lado, que já acumulou muitas

experiências, se definirá em termos delas, ou seja, sua autoidentificação deriva-se daquilo que ele tem feito (RODRIGUES; BARBOSA; BRITO, 2000, p. 1).

Quanto à perspectiva de tempo, terceira característica postulada por Rodrigues, Barbosa e Brito (2000, p. 1),

Em muitos aspectos da vida a perspectiva de tempo do jovem é a do imediato, pois tem dificuldade de adiar satisfações dos seus desejos presentes. Com adultos acontece o oposto, uma vez que já estão acostumados a adiar suas satisfações. Porém, no que se refere à aprendizagem, há uma inversão desse tipo de comportamento.

Além disso,

No ensino de computação em cursos de Engenharia têm-se como aprendizes, pessoas que estão em transição entre a adolescência e a maturidade. O estudante de Engenharia é impactado quando ingressa na universidade, por encontrar um mundo onde o comportamento adulto é predominante. Se, por um lado, ele já pode ser considerado adulto, por outro, não tem muita experiência acumulada, o que sugere aplicação dos princípios da pedagogia e andragogia de forma consorciada (RODRIGUES; BARBOSA; BRITO, 2000, p. 2).

Por ser uma área em que a construção do pensamento computacional requer criteriosa aplicação de princípios e conceitos das ciências do conhecimento e que não são trabalhadas nas séries iniciais em virtude da complexidade que esses conceitos exigem, faz-se necessária a aplicação de princípios e conceitos das ciências do conhecimento. Portanto, os métodos da Pedagogia serão mais eficazes. Porém, isso não descarta a possibilidade do uso da Andragogia (RODRIGUES; BARBOSA; BRITO, 2000, p. 2).

Falando sobre a Andragogia num curso de pós-graduação em Administração, Shinoda *et al.* (2014, p. 522) afirmam que “o fato de os alunos não terem percebido o uso de técnicas experienciais de aprendizagem nas escolas, pode estar indicando que os professores não estão facilitando a aproximação entre o conhecimento e a experiência vivencial dos alunos”, e não proporcionando aos estudantes essa percepção de diferenças entre as metodologias. Segundo eles,

À luz dos objetivos secundários do estudo, destacou-se, na percepção do uso da Andragogia, a influência do nível acadêmico. Em relação aos mestrandos, há maior discordância quanto às parcerias com professores para estabelecimento de objetivos de aprendizagem (SHINODA *et al.*, 2014, p. 522).



Na área da Enfermagem, Saupe, Yoshioca e Arruda (1998, p. 75) mencionam que a primeira inserção de disciplinas sobre a educação de adultos no setor foi em 1987, na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (SP) da Universidade de São Paulo (USP), e tinha como principal objetivo “vivenciar a maturescência e a aprendizagem”. Ou seja, o objetivo era trazer para o aluno a experiência da prática dos procedimentos assistenciais e cirúrgicos em pacientes, já que o curso de enfermagem requer e utiliza muitas atividades de contato com os doentes em atendimento. De acordo com Saupe, Yoshioca e Arruda (1998, p. 75),

Na literatura internacional de enfermagem encontramos inúmeros estudos que abordam a Andragogia sendo utilizada na prática de ensino curricular, a partir da década de 70, e na assistência, nos anos 90. Os textos mostram desde questionamentos sobre esta metodologia, quando comparada com a pedagogia, como sua aplicação associada à experiência de aprendizagem na educação de enfermeiros; apresentada como metodologia alternativa para educação e formação em enfermagem, aplicada em atividades em pesquisas assistenciais.

Na área da pedagogia, Amorim (2009, p. 2) fala de objetivos “complexos e desafiadores”:

50

Ao longo dos quatro anos estudando teorias pedagógicas, métodos educacionais, concepções diversas, pensadores renomados, educadores inesquecíveis, práticas educativas, hoje abomináveis e outras louváveis, percebi que a práxis do processo educacional é muito mais complexa e desafiadora do que o modo como me foi apresentada nas obras estudadas e lidas. Não obstante, o Ensino Superior se apresentou ainda mais obscuro, talvez pelo fato de na Universidade não se ter estudado especificamente, nem superficialmente, esta modalidade de educação.

A preocupação com as especificidades dos métodos e exigências dos cursos de graduação e pós-graduação, bem como com as de aprimoramento educacional e profissional, requer conhecimentos “superiores”, e, para tanto, o comprometimento e a percepção do professor do ensino superior dependem de uma formação que o capacite a desenvolver habilidades e a responder a essas exigências. Segundo Amorim (2009, p. 3),

Diante destas especificidades, o adulto aprendiz requer uma filosofia educacional específica com métodos peculiares para potencializar os objetivos educacionais expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso

e corroborados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Para atender a esta demanda, a Andragogia surgiu como teoria específica de educação para adultos.

Na área da Psicopedagogia, a Andragogia ganha um papel relevante porque a própria Psicopedagogia está inteiramente ligada ao processo de ensino e aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, o que abrange não só a educação básica, mas os cursos de graduação, pós-graduação e afins. Para Noffs e Rodrigues (2011, p. 284),

A Psicopedagogia se apresenta como área das Ciências Humanas que se dedica ao estudo dos processos de aprendizagem. Com olhar teórico transdisciplinar, o psicopedagogo observa as características da aprendizagem humana, estuda como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está articulada a vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las.

Por ter essa característica de “cuidar da prevenção e enfrentamento de conflitos envolvendo a escolarização” (NOFFS; RODRIGUES, 2011, p. 284) em todos os setores em que a educação possa alcançar, há uma maior compreensão da necessidade de criação de estratégias andragógicas adequadas ao aprendizado do adulto, o que mais facilmente leva a sua adoção. Noffs e Rodrigues (2011, p. 284) ainda mencionam que

No modelo de educação andragógico, os alunos participam das diversas fases do processo de ensino-aprendizagem, no diagnóstico das necessidades educativas, na elaboração de plano, no estabelecimento de objetivos e nas formas de avaliações a partir do que foi definido no diagnóstico educativo. A metodologia é voltada para a participação ativa dos alunos com uma organização curricular flexível, visando atender às especificidades de cada adulto.

E, por último, na área da Educação a Distância, com a abertura cada vez mais frequente dos cursos de graduação e pós-graduação a distância, tem-se verificado um aumento concomitante na preocupação com as metodologias, uma vez que a educação a distância requer “a independência do aluno, colocando a distância como uma força positiva para ajudar aprendizes adultos” a terem “um maior controle e direcionamento de seu aprendizado” (SOBOLL, 2010, p. 2). Soboll (2010, p. 2), por exemplo, afirma que



O universo das relações ensino-aprendizado caracterizado pela separação entre alunos e professores não deve ser considerada [sic] simplesmente como uma separação geográfica, mas sim e, mais importante, como um fenômeno pedagógico no qual se pressupõe a necessidade de uma ação fundamentada que possua diferenças distintivas e qualitativas em relação a um curso presencial.

Por isso, não só as metodologias precisam ser adequadas, mas é preciso definir também qual será o profissional a ser formado com recurso a essas novas metodologias. De fato, Soboll (2010, p. 1) enfatiza que

A aplicação da metodologia andragógica aliada à transdisciplinaridade em cursos de graduação a distância emerge como uma nova abordagem para repensar a realidade, recolocando o sujeito como centro da dinâmica da vida, percebendo-o não como ser dotado apenas de razão, mas inteligente, singular, com vontade própria de aprender, que busca sua autonomia no aprendizado, além da busca da sua autonomia de ser e existir e da necessidade de ser compreendido em sua totalidade.

52

Por isso, não se trata simplesmente de implantar cursos sem a devida análise dos procedimentos adequados, já que isso pode acarretar grandes problemas como, por exemplo, aqueles pertinentes à distância transacional, que More (*apud* SOBOLL, 2010, p. 2) define

Como a separação física que possibilita o aparecimento de um espaço psicológico e comunicacional, ou seja, um espaço com potencial para o entendimento ou então para o desentendimento entre as contribuições do instrutor e as do aluno, caso esta relação não seja bem feita.

Considerações finais

Constatou-se que a produção científica sobre andragogia, em língua portuguesa, ainda é insuficiente. Apesar disso, a temática já se reveste de importância considerável. Geralmente se fala sobre as estratégias andragógicas a serem utilizadas no ensino superior de modo a favorecer e estimular o adulto a aprender, já que o alunado é diverso e exige adequação às suas expectativas profissionais.

Pode-se também observar que, em algumas áreas, como a computacional, muitos estudantes e profissionais optam pela metodologia pedagógica na

maneira de ensino, já que se-lhes-exige um grande esforço cognitivo, uma vez que as tecnologias estão em constante processo de expansão por causa das novas descobertas e invenções.

O estado da arte sugere que a Andragogia se tornou uma metodologia imprescindível na educação do ensino superior e em todo processo educativo que envolva alunos adultos. No entanto, ela requer aprimoramento constante dos docentes que se dedicam a essa tarefa, bem como o desenvolvimento de habilidades específicas para a atuação do estudante, com procedimentos e técnicas adequadas, levando especialmente em consideração as diferentes modalidades de aprendizagem.

Referências

AMORIM, E. S. Pedagogia no ensino superior: uma reflexão inicial. **Revista Científica APRENDER**, v. 3, set. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2IuREP4>>. Acesso em: 22 out. 2017.

DEAQUINO, C. T. E. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E.F.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

NOFFS, N. A.; RODRIGUES, C. M. R. Andragogia na psicopedagogia: a atuação com adultos. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 283-292, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2IpWTzD>>. Acesso em: 20 out. 2017.

RODRIGUES, J. A.; BARBOSA, P. R.; BRITO, A. F. O papel da pedagogia e da andragogia no ensino de computação em engenharia. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO E ENGENHARIA (ICECE), 2000, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Senac, 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/2rvOm3C>>. Acesso em: 11 set. 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2rtmMoE>>. Acesso em: 12 out. 2017.



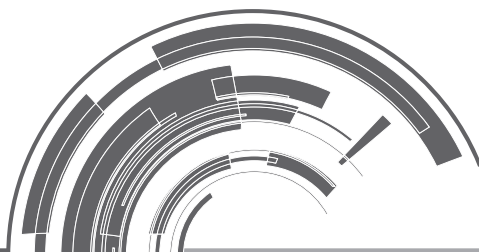
SANTOS, C. C. R. **Andragogia**: aprendendo a ensinar adultos. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 2010, Resende. **Anais...** Resende: AEDB, 2010. p. 1-9. Disponível em: <<https://bit.ly/2rtQAkg>>. Acesso em: 11 set. 2017.

SAUPE, R.; YOSHIOCA, M. R.; ARRUDA, A. L. G. Andragogia na educação em enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 74-80, 1998. Disponível em: <<https://bit.ly/2jLaUd7>>. Acesso em: 16 out. 2017.

SHINODA, A. C. M.; TUMELERO, C.; MERINO, M. H.; DANESE, A. M.; CARNAÚBA, A. A. C.; MARINHO, B. de L. Um estudo do uso da andragogia na pós-graduação em administração. **REGE - Revista de Gestão**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 509-524, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2I6ytb9>>. Acesso em: 11 set. 2017.

SOBOLL, R. S. Metodologia andragógica e docência transdisciplinar na educação a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16., 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: UnB, 2010. p. 1-10. Disponível em: <<https://bit.ly/2FUwEvP>>. Acesso em: 20 out. 2010.

SOMERA, E. A. S; JUNIOR, R. S; RONDINA, J. M. Uma proposta da andragogia para a educação continuada na área da saúde. **Arquivos de Ciências da Saúde**, São José do Rio Preto, v. 17, n. 2, p. 102-108, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2FWkEtK>>. Acesso em: 11 set. 2017.



FATORES QUE INFLUENCIAM A ESCOLHA PELO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UMA PESQUISA COM ALUNOS INGRESSANTES EM UMA IES PRIVADA DO INTERIOR PAULISTA

Damaris de Souza Públio¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo identificar quais os fatores que influenciam/atraem os alunos a ingressarem no curso de Ciências Contábeis em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do interior do estado de São Paulo. Para alcançar esse objetivo, foi realizada a coleta de dados através de um questionário fechado. A amostra foi representada por 121 alunos ingressantes nos anos de 2015, 2016 e 2017, os quais responderam ao questionário na terceira semana do período letivo, respectivamente. A análise dos dados foi possível com a planilha eletrônica Excel, onde foram tabulados os dados coletados durante os três anos e, posteriormente, apresentados os resultados em gráficos e tabelas. Como principais resultados, foi constatado que a maioria dos acadêmicos ingressantes pertence ao sexo masculino, estão inseridos na faixa etária entre 16 e 20 anos e buscaram informações suficientes para a escolha do curso superior sem que houvesse pressão externa. Grande parcela dos alunos (86%) afirmou que a profissão traz segurança financeira, quase 90% veem na profissão contábil o *status* e prestígio sonhados, e 81% acreditam que a contabilidade irá proporcionar ascensão acelerada no trabalho. Foi possível concluir que os principais fatores que motivam a decisão dos acadêmicos pelo curso de Ciências Contábeis são a empregabilidade, perspectivas de carreira e percepção de vocação.

Palavras-chave: Fatores de escolha; Ciências Contábeis; Mercado de trabalho; Motivação profissional.

.....
1 Graduada em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp).
E-mail: damaris.publio@hotmail.com



FACTORS THAT INFLUENCE THE DECISION TO CHOOSE THE ACCOUNTING SCIENCES COURSE: A RESEARCH WITH STUDENTS IN A PRIVATE INSTITUTION OF THE PAULISTA'S INTERIOR

Abstract: This article aims to identify which factors influence or/and attract college students to pursue a Major in Accounting, through research in a private university located in the state of São Paulo, Brazil. To achieve this goal, a data collection was performed through a closed questionnaire. The sample was represented by 121 incoming students in the years 2015, 2016 and 2017, who answered the questionnaire in the third week of the academic period, respectively. An analysis of the data was possible with an Excel spreadsheet, where the data collected in these three years were tabulated and presented the results in graphs and tables. In the main results, it was found that the majority of students starting the Major in Accounting belong to males between 16 and 20 years old, and they sought sufficient information to choose the higher education course without external pressure. A large portion of students (86%) said that the profession brings financial security, almost 90% see in the accounting profession the status and prestige dreamed of, and 81% believe that accounting will provide accelerated rise in work. It was possible to conclude that the main factors that motivate the decision of a student by the Major in Accounting is the employability, career perspectives and perception of one's vocation.

56

Keywords: Factors of choice; Accounting Sciences; Labor market; Professional motivation.

Introdução

A escolha do curso superior é uma das decisões mais relevantes para o estudante, considerando que sua escolha profissional irá interferir em toda sua vida. A opção pela carreira profissional é uma etapa em que é realizada a escolha no presente, mas com uma visão voltada para o futuro. Nesse processo de escolha da carreira profissional, muitos fatores podem influenciar o futuro profissional a seguir determinada área. De acordo com Santos (2005), os incentivos para escolhas se dão por características individuais, convicções políticas e religiosas, valores e crenças, situação político-econômica do país, família, entre outras opções.

Essa fase de escolha pelo curso superior e carreira profissional é vivenciada, principalmente, por jovens recém concluintes do Ensino Médio, mas também, em menor escala, por indivíduos na fase adulta. Após a escolha da profissão, alunos de diferentes idades iniciam seu preparo para ingressar no curso de graduação e planejam sua carreira profissional (SOUSA, 2007). Dentre as alternativas de áreas no ensino superior existente no Brasil, um dos cursos que vêm crescendo ano a ano em número de ingressantes é o de Ciências Contábeis.

De acordo com o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e o Ministério de Educação (MEC), o curso de Ciências Contábeis está entre os mais procurados pelos estudantes de graduação, ocupando a quarta colocação no *ranking* brasileiro. Segundo o Conselho Regional de Contabilidade (CRC)², a área contábil, sozinha, representa quase 5% de todos os cursos de graduação no país, demonstrando uma boa demanda pelos profissionais desta área.

A carreira contábil é um dos destaques quanto às oportunidades e campos de atuação. De acordo com o CFC³, só no Brasil, existem 529.643 mil profissionais registrados e 60.872 mil escritórios ativos. Esses dados corroboram para que sejam identificados os fatores que influenciam na decisão do acadêmico pelo curso de Ciências Contábeis. Verificar as motivações da escolha do curso pode ser determinante para entender atitudes durante a faculdade.

Ainda dentro dessa perspectiva de escolha do indivíduo, Pinheiro (2008) destaca que, ao optar por uma carreira, é preciso identificar quais fatores podem motivar uma pessoa. Diante disso, para o desenvolvimento desse estudo, adotou-se a seguinte questão de pesquisa: *Quais são os principais fatores que motivam a decisão do estudante pelo curso de Ciências Contábeis em uma IES privada, no interior do estado de SP?* Este artigo tem como objetivo identificar os fatores que influenciam/atraem os alunos a cursar Ciências Contábeis, fazendo uma análise com alunos ingressantes de uma IES do interior paulista.

Referencial teórico

A escolha de um curso de graduação é um grande desafio pois está diretamente relacionada à carreira profissional. O indivíduo irá optar não só por um

.....

- 2 Informações extraídas do texto “Ciências Contábeis é o quarto curso mais procurado, segundo o MEC”, 2014. Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo (CRC-SP). Disponível em: <<https://bit.ly/2rPRW9d>>. Acesso em 25 jun. 2017.
- 3 Informações extraídas do texto “Contabilidade no Brasil possui 490 mil profissionais”, 2017. Conselho Federal de Contabilidade (CFC). Disponível em: <<https://bit.ly/2GfYym9>>. Acesso em 25 jun. 2017.



curso ou por uma atividade de trabalho, mas também por um estilo de vida, uma rotina e o ambiente do qual fará parte; enfim, o estudante decide não só o que quer fazer, mas também o que quer ser (FILOMENO, 1997). Isso tem-se tornado uma tarefa complexa por conta da “necessidade da escolha cada vez mais cedo, o grande número de opções, as inúmeras mudanças e exigências do mercado de trabalho” (BASTOS, 2005, p. 4). Portanto, a decisão da futura profissão através da realização de um curso do ensino superior não é tarefa fácil e de forma repentina; pelo contrário, essa escolha apresenta muitos fatores que podem influenciar nessa definição, demandando tempo e discussão com pessoas do convívio social.

Fatores que influenciam na escolha da carreira

Vários autores comentam sobre os diversos fatores que influenciam na escolha do indivíduo por um curso superior. Dentre estes, Knop (2008, p. 3) afirma que:

Destacam-se os de ordem sócio econômica, às vezes tratados como capital econômico e cultural (renda familiar, ocupação dos pais, nível de escolaridade dos pais); de ordem acadêmica, por vezes chamados de capital escolar (desempenho escolar, natureza da escola – pública ou privada etc.); de cor/raça e de gênero (masculino, feminino).

58

Bastos (2005, p. 5), seguindo a mesma linha de pensamento, afirma que “a escolha do jovem se dá a partir de um contexto social, econômico e político específico, de um círculo espacial e temporal determinado, historicamente construído, de estruturas e conjunturas peculiares”. A renda e a taxa de retorno também devem ser consideradas fatores que influenciam nessa decisão. Por isso, percebe-se que os fatores determinantes podem ser classificados em dois grupos: internos e externos.

Fatores internos são formados de interesses pessoais, valores e aptidões que formam uma preferência vocacional do indivíduo, além da satisfação de trabalhar em algo que ofereça a oportunidade de usar da criatividade em um ambiente dinâmico e desafiador (MYBURGH, 2005).

Além da interferência dos interesses pessoais, os indivíduos sofrem influências de agentes externos em suas decisões quanto à carreira. Os fatores externos podem ser classificados de acordo com a remuneração, a influência da família e dos amigos, a visão da sociedade em relação à profissão e a situação atual do mercado de trabalho (MYBURGH, 2005). Estudos desenvolvidos nesta área destacam a grande influência dos pais e amigos na escolha da carreira profissional, o que evidencia que a aproximação afetiva influencia na aceitação (TEIXEIRA; GOMES, 2005).

Outra influência percebida na escolha da profissão se refere ao *status* econômico da família, ainda que de forma indireta. De acordo com Balbinotti (2003), as

condições socioeconômicas podem ampliar as oportunidades cotadas pelos indivíduos, facilitando seus interesses pessoais.

O *status* social que uma profissão proporciona também é avaliado durante o processo de escolha da carreira. Segundo Lopes e Martins (2005), as profissões adquirem relevância à medida que aumenta a percepção social de seu valor e complexidade. Nessa mesma linha de pensamento, Oliveira *et al.* (2011) explicam que a escolha profissional se torna sólida quando o indivíduo se sente confortável com o mercado de trabalho, pois é cada vez mais desafiador projetar um futuro de longo prazo para sua carreira.

Nessa fase de escolha profissional, tanto os fatores externos quanto internos se comportam como fortes influenciadores para a manifestação do estresse (TRICOLI, 2010), podendo aparecer em adultos ou jovens. Mesmo diante de tais dificuldades, a habilidade em lidar com o estresse torna-se indispensável para o processo de escolha da carreira profissional.

O Mercado de trabalho e a atuação do contador

A profissão de contador foi regulamentada pelo Decreto n. 9.295, de 1946⁴. Yusoff *et al.* (2011) ressaltam que nesta profissão há grande demanda de profissionais, mesmo em época de recessão econômica. O CFC indica que há possibilidade de o contador atuar em variadas entidades privadas ou públicas, ou mesmo de forma autônoma, podendo desempenhar as funções de “analista, assessor, assistente, auditor interno e externo, conselheiro, consultor, controlador de arrecadação, *controller*, educador”, e também tem a possibilidade de atuar como “escritor ou articulista técnico, escriturador contábil ou fiscal, executor subordinado, fiscal de tributos, legislador, organizador, perito, pesquisador, planejador, professor ou conferencista, redator, revisor”⁵.

No estudo de Burnett (2003) ficou evidente, porém, que a capacidade técnica, apenas, não é suficiente para que o contador tenha êxito, pois são exigidas outras habilidades e competências. O mercado de trabalho se torna cada vez mais exigente, selecionando somente aqueles profissionais bem preparados, independentes, ágeis, que registram as informações adequadamente para a tomada de decisão nas organizações (OLIVEIRA, 2005).

As perspectivas da profissão contábil são promissoras, mas o sucesso apenas é possível se possuir adequado planejamento e se o futuro contador estiver ciente da responsabilidade da sua própria formação (OLIVEIRA, 2005). Ao chegar no fim da graduação, para alcançar destaque no mercado de trabalho como contador, ainda é preciso uma educação continuada, a busca pelas especializações, outros idiomas e domínio total da informática.

.....

4 Decreto disponível em: < <https://bit.ly/2rHACnc>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

5 Informações disponíveis em: < <https://bit.ly/2rJNLeN>>. Acesso em: 15 mai. 2017.



Revisão da Literatura

Algumas pesquisas serviram de base para este estudo. Dentre elas está a de Mainardes *et al.* (2006), cuja intensão dos autores era descobrir o porquê da escolha do curso de Administração em duas IES de Santa Catarina. A amostra foi constituída através de pesquisa com 268 alunos do primeiro ano do curso, que responderam um questionário com perguntas abertas e fechadas, utilizando como base de valoração a escala *Likert*. O item “mercado de trabalho” foi o que mais pesou na escolha dos discentes, seguido da própria IES, depois pelo curso em si. A questão pessoal, definida na pesquisa, teve menor relevância na escolha do curso.

Pinheiro (2008) definiu sua pesquisa na mesma temática e questionou quais seriam os fatores de escolha pelo curso de Ciências Contábeis na capital paulista e região metropolitana de São Paulo. A pesquisa foi realizada com graduandos de 12 IES da capital e grande São Paulo. Os resultados permitiram inferir que a melhor remuneração, a oferta de emprego e o mercado de trabalho estão entre os fatores essenciais citados pelos alunos. Também são considerando os fatores econômicos, além do prestígio da profissão, que permite um rápido plano de carreira.

Na mesma linha de pesquisa, Nunes (2014) estudou três IES particulares da cidade de São Paulo, e tratou de descobrir quais os principais fatores de influência na escolha por Ciências Contábeis nas instituições escolhidas. Através de assertivas elaboradas, com gradação pela escala *Likert*, 132 alunos do primeiro ano do curso responderam os questionários. Os resultados demonstraram que a empregabilidade e a perspectiva de carreira são os principais fatores de escolha do curso, seguidos pelos itens vocação e primeira opção de curso. Nesta pesquisa foi denotado que os fatores externos têm grande influência na decisão profissional, superando os fatores internos, intrínsecos em cada pessoa.

Tendo estas pesquisas como referências, desenvolveu-se o presente artigo, evidenciando as principais motivações, sejam de ordem interna ou externa, para a escolha do curso de Ciências Contábeis em uma IES privada, do interior do estado de São Paulo.

Metodologia

Para buscar respostas às questões propostas, o estudo possui abordagens quanti-qualitativa. Na abordagem quantitativa, que para Oliveira (2000) está sempre associada à experimentação e manipulação de um objeto estudado em uma população ou universo, descobriu-se a quantidade de alunos que se identificaram em cada uma das assertivas elaboradas. Já na abordagem qualitativa, Minayo (2001) afirma que essa lida com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, representa um espaço mais profundo das relações, dos

processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. O estudo é considerado de categoria exploratória, pois procurou proporcionar maior familiaridade com o problema (GIL, 2008).

A coleta de dados foi efetuada em uma IES privada, tri campi, localizada no interior do estado de São Paulo. Neste instrumento foram contempladas perguntas objetivas, as quais traçaram um perfil socioeconômico de cada aluno respondente, além de um questionário fechado e um quadro com afirmativas a respeito das motivações possíveis para a escolha do curso de Ciências Contábeis. Participaram desta pesquisa 121 alunos ingressantes das turmas de Ciências Contábeis dos anos de 2015, 2016 e 2017. Todos eles responderam em sala de aula aos questionários, no primeiro mês letivo de cada ano, respectivamente. Um dos autores desta pesquisa esteve presente durante o processo, fazendo a aplicação dos questionários e recebendo-os, conforme os alunos respondessem. Este instrumento foi elaborado com base na pesquisa de Avelino, Cunha e Nascimento (2013), através do qual foram investigados alunos de três IES, sendo uma em Santa Catarina e duas em Minas Gerais, sobre aspectos que favoreceram a escolha do curso superior.

A análise de dados foi realizada através da planilha eletrônica Excel, na qual foram tabulados todos os dados, sendo construídas tabelas e gráficos para melhor visualização dos resultados.

Análise e discussão dos dados

Os dados inseridos no Excel permitiram delinear um perfil dos ingressantes no curso de Ciências Contábeis, assim como identificar os principais fatores que levam um indivíduo a escolher a contabilidade como futura profissão, tendo em vista os fatores externos e internos, na IES pesquisada.

O perfil dos alunos que compõem a amostra se deu através de alguns dados individuais (sexo e idade), familiares (escolaridade dos pais e número de componentes da família) e socioeconômicos (se empregado, renda familiar e quantos contribuem com a renda), sem qualquer identificação de nome.

A pesquisa foi realizada com 70 alunos do sexo masculino (58%) e 51 do sexo feminino (42%). Os dados apresentados estão de acordo com os do CFC (2016)⁶, ao expor que o número de profissionais habilitados e registrados no órgão da classe contábil corresponde a 305.088 do sexo masculino e do sexo 227.722 do sexo feminino, correspondendo a 57,26% e 42,74%, respectivamente. Quanto à idade dos alunos da amostra, a Tabela 1 traz os resultados por faixa etária.

.....
6 Informações retiradas do texto “Exame de suficiência avaliará mais de 47 mil”, 2016. Conselho Federal de Contabilidade (CFC). Disponível em: <<https://bit.ly/2k1jzbI>>. Acesso em 13 jul. 2017.



Tabela 1: Idade dos respondentes

Faixa etária	Frequên- cia	Percentual
16 - 20 anos	73	60%
21 - 25 anos	28	23%
26 - 30 anos	12	10%
> 30	8	7%
Total:	121	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Através da tabela 1 percebe-se que a maioria dos alunos da amostra se encontra na faixa etária dos 16 aos 20 anos de idade (60%), o que evidencia o interesse dos recém concluintes do Ensino Médio em cursar o ensino superior.

A Tabela 2, a seguir, apresenta informações quanto à escolaridade dos pais dos participantes da pesquisa, tendo em vista que o grau de instrução dos pais pode influenciar na escolha da carreira profissional dos filhos.

62

Tabela 2: Escolaridade dos pais dos respondentes

Grau de Instrução	Escolaridade do pai		Escolaridade da mãe	
	Ocorrên- cias	Percentual	Ocorrên- cias	Percentual
Analfabeto	6	5%	7	8%
Fundamental Incom- pleto	43	35%	36	29%
Fundamental Completo	14	12%	8	7%
Ensino Médio Incom- pleto	10	9%	11	9%
Ensino Médio Completo	21	17%	29	23%
Superior Incompleto	4	3%	11	10%
Superior Completo	23	19%	19	14%

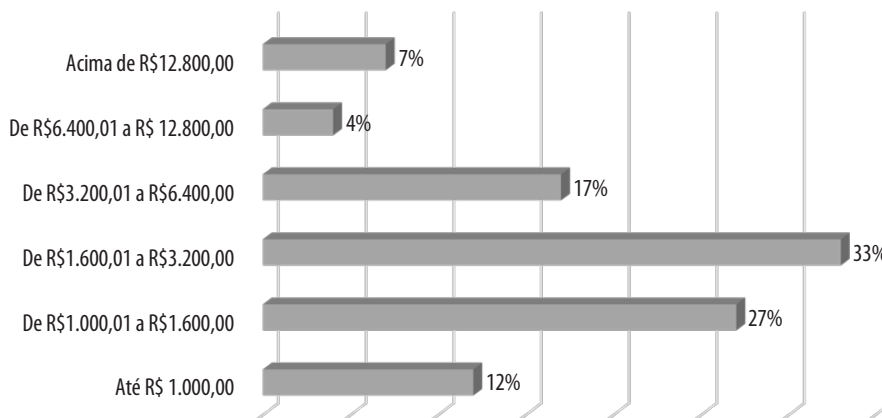
Fonte: Dados da pesquisa

Como se percebe na Tabela 2, as respostas dos alunos apontaram baixa taxa de analfabetismo dentre pais e mães. A maior taxa de escolaridade dentre os pais dos estudantes pode ser observada na opção “ensino fundamental”, com 47% dos pais e 36% das mães; 26% dos pais e 32% das mães chegou ao nível de ensino médio (completo ou incompleto); e, 27% dos pais e 24% das mães concluíram ou apenas ingressaram no ensino superior. Através desses dados, é possível perceber que o nível de instrução dos pais, em sua maioria, é de ensino fundamental incompleto.

A pesquisa também coletou dados para saber como se caracteriza o trabalho atual dos alunos, se estão empregados, desempregados ou se existe outro tipo de fonte de renda. De acordo com a pesquisa, 68,60% dos alunos estão empregados formalmente ou têm alguma renda mensal de fontes de trabalho, e 31,40% destes se encontram desempregados. Uma das características dos estudantes de Ciências Contábeis é a alta taxa de ocupados durante o dia, reservando o período da noite para os estudos.

Outro aspecto que buscou-se conhecer foi a respeito da renda familiar mensal dos alunos participantes da pesquisa, demonstrada no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1: Renda familiar dos alunos e se participam na renda



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados colhidos e representados no Gráfico 1, percebe-se que as famílias dos alunos têm uma remuneração mensal predominantemente entre R\$ 1.000,00 e R\$ 6.400,00, correspondendo a dois terços do total. Rendimentos acima de R\$ 6.400,00 ou até R\$ 1.000,00 mensais têm números aproximados, representando 11% e 12%, respectivamente.



Ao se analisar os dados referentes à situação atual do estudante e sua visão em relação ao curso de Ciências Contábeis, a pesquisa chegou a respostas um tanto quanto interessantes. Questionamentos como “No momento da escolha de curso, sua decisão foi segura?” foram assinaladas pelos participantes da pesquisa. A Tabela 4, a seguir, traz os resultados colhidos.

Tabela 4: Situação e visão do aluno em relação ao curso

QUESTÕES	SIM	NÃO
1- Este é seu primeiro curso superior a ser iniciado?	71,90%	28,10%
2- Antes deste, você participou de processo seletivo para outros cursos?	61,16%	38,84%
3- Você tinha informações suficientes sobre o curso quando fez sua escolha?	63,64%	36,36%
4- No momento da escolha, sua decisão foi segura?	66,12%	33,88%
5- Se você tivesse recursos (financeiros, tempo etc.), teria escolhido outro curso?	47,93%	52,07%
6- Você já exerceu atividade remunerada antes de iniciar o atual curso?	56,20%	43,80%
7- Você optaria novamente pelo curso se a escolha fosse hoje?	85,95%	14,05%
8- Ao concluir este curso, pretende fazer outro curso de graduação?	80,17%	19,83%
9- A pós-graduação (especialização, mestrado, MBA) está em seus planos?	91,74%	8,26%
10- Os ensinamentos do curso têm sido úteis no seu dia a dia?	97,52%	2,48%

Fonte: Dados da pesquisa

Uma informação relevante da pesquisa, demonstrada através da Tabela 4, consiste em que 77 alunos (63,64%) admitiram ter possuído informações

suficientes acerca do curso durante o processo de escolha do mesmo, resultando no fato de 80 respondentes (66,12%) terem afirmado que se sentiram seguros com a decisão de cursar Ciências Contábeis. A resposta seguinte confirma esses números, pois 104 alunos (85,95%) informaram que escolheriam novamente, caso necessário, o curso de Ciências Contábeis como opção na graduação.

Com referência a este questionário, ainda, 97 alunos (80,17%) afirmam que pretendem fazer outro curso de graduação após a conclusão deste, além de 111 acadêmicos (91,74%) terem a intenção de cursar uma pós-graduação. Por fim, quase todos os alunos participantes da amostra (97,52%) concordam que os ensinamentos têm sido úteis na vida diária.

A Tabela 5 traz os dados relativos às 23 afirmações elencadas no instrumento, para as quais os alunos assinalaram seu grau de concordância, conforme a Escala *Likert*.

Tabela 5: Motivos para a escolha do curso de Ciências Contábeis (Legenda: CT: Concordo Totalmente; CP: Concordo Parcialmente; IN: Indiferente; DP: Discordo Parcialmente; DT: Discordo Totalmente)

Afirmativas CT		Grau de Concordância				
		CP	IN	DP	DT	
1	É um curso de fácil ingresso (pouco concorrido)	16	42	14	30	19
2	Creio que terei maior prazer em cursá-lo do que outros cursos	59	43	8	6	5
3	Recebi pressão da empresa em que trabalho/trabalhei	2	8	15	7	89
4	É a profissão que melhor contribuirá para meu desenvolvimento pessoal	42	59	16	3	1
5	Ampliara minha cultura geral e meu desenvolvimento intelectual	69	40	7	4	1
6	Nenhum outro curso me interessou	12	25	16	34	34
7	Tive boas recomendações de amigos, professores e colegas de trabalho	63	26	24	2	6
8	Tive recomendações de familiares	38	25	27	7	24



9	É uma profissão de prestígio	72	36	10	2	1
10	Proporcionará uma ascensão mais rápida no trabalho	51	48	18	2	2
11	É um curso muito procurado ultimamente	34	52	24	10	1
12	Há tradição familiar nesta profissão	13	10	20	8	70
13	É uma profissão que me dará estabilidade e segurança no trabalho	49	55	13	3	1
14	Me permitirá atuar em diferentes áreas/segmentos da empresa	64	39	12	6	0
15	Tem valor mais acessível da mensalidade	18	30	48	12	13
16	A instituição oferece facilidades financeiras	43	43	15	8	12
17	É uma profissão compatível com minha condição social	25	39	31	14	12
18	O mercado de trabalho não está saturado para essa profissão	24	33	28	20	16
19	Estou sendo custeado pela empresa em que trabalho	12	2	18	3	86
20	É um curso que apresenta menor dificuldade de compreensão	3	22	20	32	44
21	Era minha segunda opção no vestibular	21	19	11	10	60
22	Identifico-me com os profissionais da área	39	58	13	7	4
23	Sinto que tenho vocação para a profissão	58	45	11	1	6

Fonte: Adaptado de Avelino, Cunha e Nascimento (2013), com dados da pesquisa

Os dados apresentados na Tabela 5 são relevantes para análise: 59 alunos (48,76%) afirmaram que concordam totalmente que será prazeroso cursar Ciências Contábeis, dado importante quando se compara com os números dos que afirmam não ter recebido pressão no trabalho para cursar Ciências Contábeis (73,55%). Na pesquisa ainda foi possível constatar que 101 alunos (83,47%) concordam total ou parcialmente em dizer que a profissão Contábil será a que melhor contribuirá para o seu

desenvolvimento pessoal, e 101 (90,08%) admitem que o curso de Ciências Contábeis ampliará a cultura geral e o desenvolvimento intelectual.

Outra informação relevante percebida pelos dados coletados é que 63 alunos (52,07%) afirmam ter recebido boas recomendações de amigos, professores e colegas de trabalho (concordam totalmente), o que contribuiu para que quase 90% deles concordassem total ou parcialmente que a profissão contábil é uma profissão de prestígio. Nessa mesma linha de afirmativas, mais de 81% dos alunos concordam total ou parcialmente que a profissão de contador proporcionará uma ascensão mais rápida no trabalho, afirmativa que pode ter referência com a seguinte, na qual mais de 70% concorda em algum nível com a afirmativa de que é um curso muito procurado ultimamente.

Na sequência, foi coletado nas respostas que, para a minoria os alunos, existe uma tradição na família acerca da carreira contábil. Nessa realidade, 70 alunos (57,86%) discordaram, o que aparenta não ser uma realidade na vida deles. Independentemente de tradição na família, foi verificado que 104 alunos (86%) concordam parcial ou totalmente que a Contabilidade é uma profissão que oferecerá estabilidade e segurança no trabalho e, ainda, 103 alunos (85,12%) acreditam, de forma parcial ou total, que será possível atuar em diferentes áreas/segmentos de uma empresa.

Procurou-se saber, também, sobre as possibilidades e oportunidades para realização do curso de Ciências Contábeis. Dos alunos que compõem a amostra, mais de 70% concorda, de forma parcial ou total, que a IES em que estudam oferece facilidades financeiras (bolsa de estudo, descontos, gratuidades etc.), se tornando um atrativo para aqueles que não recebem aporte financeiro dos empregadores, representados por 71,07% dos alunos.

As últimas afirmativas da pesquisa direcionada aos 121 alunos que participaram da amostra têm os seguintes resultados: quando afirmado que o curso de Ciências Contábeis era segunda opção do vestibular, 70 alunos discordam total ou parcialmente (57,84%); 97 concordam parcial ou totalmente que se identificam com os profissionais da área (80,16%); e, 103 (85,12%) concordaram total ou parcialmente que têm vocação para a profissão contábil.

Com esses resultados, percebe-se que grande parte dos alunos que participaram da amostra tem consciência da escolha que fizeram, ao optarem pelo curso de Ciências Contábeis, ressaltando a evidente preocupação em estarem inseridos em uma profissão que lhes traga segurança, prestígio e que tenham prazer em desempenhar.

Considerações finais

O presente artigo buscou identificar quais os principais fatores que influenciam ou atraem os alunos a cursar Ciências Contábeis. Apesar de existirem vários fatores



que podem influenciar nessa escolha, com a pesquisa, conseguiu-se traduzir, de forma generalizada, o que mais pesa quando os alunos precisam tomar a decisão pelo curso superior.

Conclui-se que a maioria dos respondentes está na faixa dos 18 aos 20 anos de idade, sendo que alguns já estão empregados. Dessa forma, os dados apresentam uma geração de pessoas que busca o crescimento pessoal e profissional através da formação no curso superior e no trabalho como empregados registrados, mesmo em boa parte ainda bem jovens.

Como principais conclusões a respeito das motivações para a escolha do curso de Ciências Contábeis estão: a empregabilidade, as perspectivas de carreira e a percepção de vocação. Foi possível identificar, também, que boa parte dos alunos fizeram a escolha do curso de Ciências Contábeis com bom conhecimento e informações suficientes a respeito da contabilidade em si e de seu cenário no mercado de trabalho. Grande parcela dos alunos considera a contabilidade uma profissão farta em oportunidades e com possibilidades de crescimento na carreira. Além disso, muitos pensam em galgar novos horizontes, seja através de outra graduação ou pós-graduação.

Vale destacar que durante a aplicação do questionário aos respondentes do ano de 2016 foram dadas breves explicações a respeito de questões que não foram bem compreendidas por alguns alunos respondentes. Pelo fato de as perguntas fazerem parte da pesquisa de Avelino, Cunha e Nascimento (2013), e por já terem sido respondidas no ano anterior, em 2015, presumiu-se que não seria necessário aplicar o pré-teste.

A presente pesquisa contemplou alunos ingressantes do curso de Ciências Contábeis de apenas uma IES privada. Sugere-se, para estudos posteriores, um número maior de IES, sejam elas privadas ou públicas, em cursos diferentes do pesquisado, assim como apresentar comparativos entre os cursos e analisar quais as reais motivações para se cursar uma graduação ou pós-graduação.

Referências

AVELINO, B. C.; CUNHA, J. V. A.; NASCIMENTO, E. M. Desenvolvimento profissional de estudantes de Ciências Contábeis: análise empírica sobre as intenções após a graduação em relação a cursar pós-graduação. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 104-124, 2013.

BALBINOTTI, M. A. A. A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 461-473, 2003.

BASTOS, J. C. Orientação vocacional/profissional de abordagem sócio histórica: Uma proposta de concretização da orientação para o trabalho sugerida pelos parâmetros curriculares nacionais. In: SIMPÓSIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JUIZ DE FORA, 3., 2005, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2IiHMZu>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

BURNETT, S. The future Of Accounting Education: A Regional Perspective. **Journal of education for business**, Washington, v. 78, n. 3, p. 129-134, 2003.

FILOMENO, K. **Mitos familiares e escolha profissional**: uma visão sistêmica. São Paulo: Vetor, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KNOP, M. N. H. **A escolha de curso superior dos vestibulandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: um estudo quantitativo com utilização de Análise de Correspondência Múltipla. Porto Alegre, 2008. 130f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.

LOPES, A. B.; MARTINS, E. **Teoria da Contabilidade**: uma nova abordagem. São Paulo: Atlas, 2005.

MAINARDES, E. W.; DESCHAMPS, M; DOMINGUES, M. J. C. S. O que atrai alunos para cursos de graduação em Administração? In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 6., 2006, Blumenau. **Anais...** Blumenau: UFSC, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MYBURGH, J. E. An Empirical analysis of career choice factors that influence first-year Accounting students at the University of Pretoria: a cross-racial study. **Meditari Accountancy Research**, v. 13, n. 2, p. 35-48, 2005.

NUNES, C. A. **Fatores determinantes na escolha dos estudantes pelo curso de ciências contábeis em IES particulares da cidade de São Paulo**. São Paulo, 2014. 99f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (Fecap), São Paulo, 2014.



OLIVEIRA, C. S. **Metodologia científica, planejamento e técnicas** de pesquisa. São Paulo: LTr Editora, 2000.

OLIVEIRA, M. V. **O contador e suas conquistas profissionais: estudo comparativo dos recém-formados da Univali e Unisul.** Florianópolis, 2005. 71f. TCC (Graduação em Ciências Contábeis) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

OLIVEIRA, J. L.; BARRETO, E. de O.; SOUZA, M. M. P. de.; O que vou ser quando crescer? As representações sociais de alunos ingressantes em um curso de Administração. **Revista Administração: Ensino & Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 237-264, 2011.

PINHEIRO, R. G. **Fatores de escolha pelo curso de Ciências Contábeis: uma pesquisa com os graduandos na capital e Grande São Paulo.** São Paulo, 2008. 99f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (Fecap), São Paulo, 2008.

SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, 2005.

70 SOUSA, S. G. Escolha, carreira e inserção profissional: desafios do mundo do trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 93-96, 2007.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 327-334, 2005.

TRICOLI, V. A. C. Stress na adolescência: Sintomas, Fontes e Manejo. In: TRICOLI, V. A. C. (Org.). **Stress na adolescência: Problema e Solução.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 29-51.

YUSOFF, Y.; OMAR, Z. A.; AWANG, Y.; YUSOFF, R.; JUSOFF, K. Does Knowledge on professional accounting influence career choice? **Word applied Sciences Journal**, Shah Alam, v. 12, Special issue on Bolstering Economic Sustainability, p. 57-60, 2011.



CONHEÇA NOSSA LOJA VIRTUAL

<http://unaspstore.com.br>